فى علم نفس النمو

رؤية إسلامية فى النمو الإنسانى

(١)

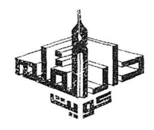
الطفولة والصبا

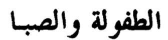
د . محمد عوده

كلية التربية - جامعة الكويت

د . محمد رفقى عيسى

كلية التربية - جامعة الكويت





الطفولة والصبا



في علم نفس النمو

رؤية إسلامية في النمو الإنساني

الطفولة والصبا

د. محمد عوده
كلية التربية - جامعة الكويت

د. محمد رفقي عيسى
كلية التربية - جامعة الكويت



الطبعة الأولى
١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م

دار القلم - الكويت
شارع السور - بجانب وزارة الخارجية - عمارة السور
ص . ب : ٢٠١٤٦ - هاتف : ٢٤٥٧٤٠٧ - ٢٤٥٨٤٧٨ - برقياً : توزيعكو

« بسم الله الرحمن الرحيم »

يقول تعالى :

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِن الْبَعْثِ ، فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ، ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيرِ مُخَلَّقةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الأَرْحَامِ ما نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمىً ، ثم نُخرِجُكُمْ طِفلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ، ومِنكُم مَّنْ يُتَوَفَّى ، ومِنكُم مَّن يُرَدُّ إلى أَرذَلِ العُمُرِ لِكَيْ لا يَعلَم مِن بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئاً ﴾

« صدق الله العظيم »

[الحج أية ٥]

« بسم الله الرحمن الرحيم

مقـدمة

لا جدال أن المجتمعات الإنسانية في مختلف العصور قد شهدت اهتمام فلاسفتها ورجال الدين فيها بظواهر النمو ، والتى تناولها كل منهم من خلال منظوره الفلسفي أو الديني . وقد وصلتنا مساهمات الفلاسفة الإغريق وعلى رأسهم أفلاطون وأرسطو . ومساهمات العلماء المسلمين أمثال ابن سينا والغزالى وفلاسفة أوروبا وعلى رأسهم ديكارت وجون لوك .

ويعود الفضل في دراسات النمو بمنهج علمي إلى مجموعة من الرواد الذين قادوا خطى هذا الفرع من العلوم النفسية أمثال : ستانلي هول ، وفرويد ، وجوزبيل ، وأدلر ، ويونغ ، وبافلوف ، وواطسون ، وثورندايك ، وكوهلر ، وغيرهم كثيرون ، ساهموا جميعاً فى تتبع جوانب النمو الإنسانى ، وحاولوا اكتشاف القوانين المسيرة لظواهر النمو المختلفة . وقد تابع أعمال هؤلاء الرواد علماء أفذاذ أمثال : إريكسون ، وبياجية وكولبرج ، وشومسكى ، وهارلو ، وغيرهم ، ليضيفوا من المعارف ما يثرى التراث النظرى لعلم نفس النمو .

وبفضل هؤلاء جميعا ، يجد الباحث في ميدان النمو نفسه أمام كم هائل من المؤلفات التى تتناول في جملتها دورة حياة الكائن الإنسانى بدءاً بالإخصاب وانتهاء بالوفاة . ومن الملاحظ على هذه المؤلفات اعتماد أصحابها على أسس متعددة ومتنوعة لتقسيم مراحل النمو الإنسانى ، فمنهم من اعتمد التغيرات الفسيولوجية أساساً للتقسيم ومنهم من اعتمد الأساس التربوى ، أو الأساس الاجتماعى أو الأساس التطورى . وأخيراً ظهر مفهوم الموت كأساس لتقسيم مراحل النمو . وقد اعتمد غالبيتهم « العمر الزمنى » كوحدة معيارية تقاس بها مراحل النمو . ولا نبالغ إذا قلنا أن جل المؤلفات العربية نسخ طبق الأصل عن المؤلفات

الأجنبية . هذه هي الملاحظة الأولى ، أما الملاحظة الثانية ، فقد وجدنا أن علماء نفس النمو المحدثين قد اهتم كل واحد منهم بجانب من جوانب النمو ، ومن خلال هذا الاهتمام راح يرى جميع ظواهر النمو . فمثلا اهتم بياجية بالنمو المعرفي وقسم مراحل النمو الإنسانى بناء على تطور نموه المعرفي . واجتهد في تفسير جميع أنشطة الطفل بناء على معطيات هذا النمو . وبالمثل إريكسون الذى درس النمو النفسى الاجتماعى . ومثله كولبرج في النمو الأخلاقي . وهارلو في نظرية التعلق الاجتماعي وهكذا . ونعتقد أن هذا المنهج قد أخل بالنظرة التكاملية للنمو الإنساني ، واعتمد تفسيراً أحاديا لظواهر النمو . أما الملاحظة الثالثة فقد وجدنا أن الكثير من المؤلفات العربية تعمد إلى تناول جوانب النمو الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية واللغوية والحركية كلا على حدة في كل مرحلة من مراحل النمو . وهذا التفتيت يجعل الدارس غير قادر على إعادة الربط بين هذه الجوانب للوصول إلى نظرة كلية للفرد الإنسانى .

وإذا كانت النظريات الغربية قد اعتمدت على أصلين أساسيين في التوصل إلى المظاهر الرئيسية في النمو الإنساني : وهما الأساس الفلسفى النظرى كما وجدوه فى الفلسفة اليونانية ، والأساس الأمبريقى كما توصلوا إليه من الأبحاث التى أجروها . إلا أنه قد اختلفت فيما بينها حول تفسيرات هذه المظاهر الرئيسية وحول نقاط التأكيد ونقاط الإغفال . وقد رأينا أن رؤية مستنبطة من العقيدة الإسلامية كفيلة ومعطيات التفكير الإنسانى وقبولها نتائج البحث الأمبريقى الموافق للفطرة الإنسانية ، إلا أنها تزيد في أصولها أصلا يغيب عن النظريات الغربية وهو الوحى الإلهى كما جاء في رسالات الخالق لخلقه على رسله .

وبناء عليه وجدنا أن هناك ضرورة لإعادة النظر في الأساس الذى تقسم بموجبه مراحل النمو ، والمنهج الذى تدرس من خلاله كل مرحلة على حدة ، على أمل أن نتلافي بعض النواقص في مؤلفات النمو السابقة . فكان أساس التقسيم لدينا هو المعطيات الإسلامية الواردة في مصادر التشريع الإسلامى وبموجب هذا الأساس قسمنا دورة حياة الفرد إلى :

مرحلة الحمل – مرحلة ما قبل التمييز (١) ، مرحلة ماقبل التمييز (٢) ، مرحلة التمييز (١) ، مرحلة التمييز (٢) ، مرحلة البلوغ العقلي .

واعتماداً على نفس الأساس تناولنا بعض الجوانب التى نعتقد أنها هامة وذات علاقة بنمو الكائن الإنسانى مثل : مفهوم النمو وغاياته ، والمنظور الشمولى للنمو وعلاقته بالنظريات الوضعية للنمو ، والإعداد للإنجاب ، وحقوق المرأة الحامل والمرأة المرضع ، وحقوق الجنين ، وحقوق الرضيع والطفل غير المميز ، وواجبات الوالدين نحو الطفل ، وواجبات الطفل بعد أن يصبح مميزا وقد رأينا أن نخصص هذا المُؤَلَف لمرحلة الطفولة والصبا والتى تصل إلى سن الثانية عشرة تقريباً . وقد عرضنا المادة العلمية في ستة فصول على النحو التالى :

خصصنا الفصلين الأول والثانى لتحديد الإطار المرجعى لعلم نفس النمو سواء من حيث التعريف لهذا العلم منهجاً وميداناً ، ومن حيث الإطار النظرى له . حيث عرضنا فيه مجمل نظريات النمو باتجاهاتها المختلفة ، وانتهينا لتقديم منظور إسلامى للنمو .

وابتداء من الفصل الثالث بدأنا بعرض مراحل النمو . وخصص هذا الفصل الثالث لمرحلة الحمل . وقد ركزنا فيه على متطلبات الإعداد للحمل ، والعوامل المؤثرة فيه ، والأخطاء التى يمكن أن تقع مما يؤثر سلبا على الجنين ، وكيفية تلافي مثل تلك الأخطاء .

أما الفصل الرابع فقد خصص لمرحلة الرضاعة . وفيه عرضنا إلى : لحظة الميلاد وكل ما يتصل بها من حوادث يمكن أن يكون لها أثر عميق على المولود . ثم عرضنا للفطام باعتباره نقطة تحول في حياة الرضيع ، وعرضنا للنمو اللغوى للطفل وتبدل نسب أبعاد جسمه ، كما عرضنا لحقوق الرضيع وحقوق الأم المرضع .

وخصص الفصل الخامس للحديث عن مرحلة ما قبل التمييز ، وعرضنا فيه جوانب :

النمو المعرفي ، والمؤثرات الاجتماعية ، والمفهوم الاجتماعى والمدرسي للذات ، وواجبات الصبي .

وقد حرصنا أن نبين الوسائل الإجرائية التي يمكن للمربي أن يتخذها للتعامل مع ظواهر النمو ، سواء أكان هذا المربي أبا أو أماً أو مدرساً . كما حرصنا أن ننهي كل فصل بخلاصةٍ لأهم الأفكار الواردة فيه .

ونأمل أن نكون قد وفقنا في عرض هذا الموضوع بأسلوب سهل يعين الدارس ويسهل له معرفة جوانب نمو الطفل والصبي .

« والله الموفق »

المؤلفان

الفصل الأول

علم نفس النمو : ميدانه ومناهجه

- تمهيد .
- علم نفس النمو .
- النمو كميدان لهذا العلم .
- مناهج هذا العلم .
- الأفكار الأساسية فى هذا الفصل .
- مراجع الفصل .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد عودة محمد

تمهيد

إن التعرف على أى علم من علم العلوم يتطلب تحديداً واضحاً لميدانه ، ورصداً دقيقاً لمناهجه ، وتقرير مدى علمية تلك المناهج ، أى مدى اتباعها لشروط المنهج العلمي القائم على الملاحظة الموضوعية ، وفرض الفروض والتحقق من مصداقيتها بالتجربة ليصل الباحث إلى الكشف عن القوانين المنظمة والمفسرة للظاهرة موضوع الدرس .

إن ملاحظة الرجل العادى لعملية النمو ، والتأمل في طبيعة النفس ، وخصائص السلوك ، أمور معروفة منذ قديم الأزل ، ... فلقد وجدت على جدران الكهوف من آثار الإنسان الأول رسول تمثل الجنين في مراحل نموه المختلفة طوال فترة الحمل . كما يمكن أن نلمس آثار المحاولات الإنسانية في فهم طبيعة الإنسان في تفسيرات البدائيين ومن ثم في آراء الفلاسفة ورجال الدين .

ولكننا لا نستطيع أن نزعم أن تلك الملاحظات العارضة والتأملات الموغلة أحيانا في الخيال ، وهواجس النفس وأحلامها ، تشكل في مجموعها علما من العلوم الإنسانية . فهي في أرقى ما وصلت إليه تظل رؤية ذاتية أو جزءا من بناء فلسفي ، يعبر عن وجهة نظر صاحبه للظاهرة موضوع الدرس . واستمر الأمر هكذا حيث ظلت الدراسات النفسية بشكل عام مرتبطة بالفلسفة . ولم تظهر كعلم إلا في نهايات القرن التاسع عشر عندما افتتح العالم الألمانى فنت Vundt ، أول مختبر لدراسة الظواهر النفسية .

وقد ظل موضوع النمو واحداً من موضوعات علم النفس العام لفترة طويلة على اعتبار أن علم النفس يدرس السلوك الإنساني باعتباره نتاج التفاعل الديناميكي بين امكانيات الفرد وامكانيات البيئة ، بهدف الكشف عن دوافع هذا السلوك ، وعن مظاهر الحياة الشعورية واللاشعورية ،يدرسها دراسة موضوعية تساعد على إفساح المجال لقوى الإنسان كي تنمو وتستغل فيما يؤدى إلى حسن التوافق مع الذات ومع البيئة ، وتحقيق الصحة النفسية للأفراد والجماعات .

ولكن بروز التخصصات الدقيقة في الدراسات النفسية ، كنتاج لما جد على صعيد الفكر السيكولوجي ، دفع إلى ظهور فرع جديد من فروع علم النفس يتخصص في دراسة ظاهرة النمو عرف باسم علم نفس النمو . فدراسات جوزيل Gessell ، وستانلي هول S . Hall ، وكشوف مدرسة التحليل النفسي وابتكارات المدرسة السلوكية فى ميدان التعلم ، وما قدمته العيادات النفسية من معلومات حول دور المشكلات الانفعالية في خلق الاضطرابات السلوكية ، ثم أفكار بياجيه وغيرها .. كل ذلك وجه الفكر السيكولوجي إلى أهمية دراسة نمو السلوك الإنساني بعمق في مقابل الاتساع الذى ساد قبل ذلك ، وبالتالي وضعت الأسس الموضوعية لقيام هذا العلم ، [الفقي ، ١٩٨٣] .

وعليه فقد رأينا ضرورة التعرف أولاً على هذا العلم ، وفقا لخطة العرض التالية :

١ – علم نفس النمو : تعريفه ، أهدافه ، أصوله الإسلامية والفلسفية والعلمية .
٢ – النمو كميدان لهذا العلم : مفهومه ، ومحدداته ، قوانينه ، مراحله .
٣ – مناهج هذا العلم : المنهج الوصفي ، المنهج التجريبي ، المنهج الأكلينيكي .
٤ – الطريقة التى سنتبعها في عرضنا لمراحل النمو .

أولا : علم نفس النمو Developmental Psychology

١ – تعريفه :

بالرجوع إلى مصادر هذا العلم يمكننا الحصول على تعريفات متعددة له . سنحاول فيما يلي استعراض بعضها ومناقشتها على أمل أن نصل في النهاية إلى تقديم تعريف نرتضيه لعلم نفس النمو :

التعريف الأول : هو العلم الذى يبحث في نمو الكائن الحي ونضجه ، وفي قدراته المعرفية والانفعالية . في مكونات شخصيته ، ومعوقات نموه وتفاعله مع بيئته . ويهدف من كل هذا إلى فهم وضبط العمليات الأساسية والديناميات الكامنة وراء السلوك الإنساني في مراحل الحياة المختلفة » [Pikunas, 1969] .

إن هذا التعريف يوسع ميدان العلم ليشمل كل مباحث علم النفس العام وربما جاء استجابة لتصور البعض أنه لا ضرورة لهذا الفرع من فروع علم النفس ما دام عليه أن يتضمن جميع موضوعات علم النفس العام . وأن يستخدم مناهجه . [Stevenson, 1969]

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن هذا التعريف قدم بالإضافة إلى الميدان الأهداف الاستراتيجية لدراساته وأبحاثه ، وهي كما نرى نفس أهداف علم النفس العام ، من جهة ثالثة ، لم يشر إلى المنهج الذى من المفروض اتباعه في دراسات النمو وما يتصل به .

التعريف الثاني : هو العلم الذى يتخذ من دورة حياة الكائن الحي موضوعا لدراساته ، ليستكشف الطرق التى ينمو عبرها هذا الكائن جسميا وعقليا واجتماعيا . وكيف يترابط النمو والسلوك في علاقة جدلية [Tiker, 1975] .

إن هذا التعريف أكثر تحديداً لموضوع علم نفس النمو من التعريف السابق . وقد جمع بين الدراسات الوصفية لجوانب النمو الإنساني الجسمي والعقلي والاجتماعي والدراسات التفسيرية التي تبحث عن أنماط العلاقة بين النمو من جهة والسلوك من جهة أخرى .

ومما يؤخذ على هذا التعريف اقتصاره على أبعاد ثلاثة فقط من أبعاد النمو الإنساني ، وإهماله البعد الرابع الذى يمثل الجانب الروحي . كما أنه أخذ من البعد النفسي للفرد الجانب المعرفي فقط وأهمل الجانب الوجداني والجانب النزوعى . وأنه لم يتضمن أية إشارة إلى المنهج في دراسات النمو .

التعريف الثالث : هو العلم الذى يهدف إلى الكشف عن القواعد التى تحكم السلوك الإنساني والنمو البيولوجي والشخصي للفرد . مع إبراز الفروق الفردية بين بني البشر [Nash, 1978] .

إن هذا التعريف يعكس وجهة نظر قال بها ألبورت (١٩٣٧) **Alport** منذ ما يقرب من نصف قرن ، حين نادى بضرورة الاهتمام بالسببية في الدراسات النفسية إذا ما أردناها أن تكون علما . فالكشف عن الأسباب التى تحكم السلوك الإنساني مثلا هي الطريقة الموضوعية لفهمه **Nomothtic Approach** . وقد جاءت هذه الدعوة لتخطي مرحلة الدراسات الوصفية لظواهر النمو . واستكمالا لهذا النمط من الدراسة أشار التعريف إلى ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية حتى لا تضيع وسط التعميمات التى قد تصل إليها الدراسات النفسية **Idiographic Approach** .

ولا شك أن المنطق يفرض أن نجمع بين أكثر من طريقة لفهم ظواهر النمو لعل أولها الطريقة الوصفية **Discriptive Approach** يليها الكشف عن القوانين العامة وأخيرا إبراز الفروق الفردية .

التعريف الرابع : هو فرع من فروع علم النفس العام ، يدرس التغيرات الداخلية والخارجية التى تطرأ على الفرد عبر مراحل نموه المختلفة ، ويفسرها في إطار علاقة السبب – النتيجة أو السابق – اللاحق **[La Bouvie , 1975]. Antecdant- Consequent Relationship**

لعل من مزايا هذا التعريف الإشارة إلى العلاقة بين علم نفس النمو وعلم نفس العام ، فهو فرع منه ، وليس هو هو . كما أشار إلى ضرورة استخدام الطريقة الوصفية تليها الطريقة التفسيرية للظواهر المدروسة .

على ضوء ما تقدم من تعريفات يمكننا الاعتماد على التعريف التالي لهذا العلم :

هو فرع من فروع علم النفس العام ، يبحث في نمو الكائن الإنساني بأبعاده الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية والسلوكية ، ليصف دورة الحياة للفرد ،

ويكشف عن القوانين المنظمة لها ، والترابط العضوى بين أبعادها ، والعوائق التى قد تحول دون استمراريتها ، مستخدما في كل ذلك المنهج العلمي .

٢ - أهدافه :

يمكننا تحديد أهداف علم نفس النمو على النحو التالي :

(ا) الكشف عن التغيرات العامة ، وخصائص تلك التغيرات التى تتصل بأبعاد النمو الجسمية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والروحية عبر مراحل النمو المختلفة .

(ب) تحديد الشروط البيولوجية والبيئية التى لابد من توافرها حتى تظهر تلك التغيرات .

(جـ) تحديد متى يمكن لتلك التغيرات أن تظهر في حالة توفر الظروف المناسبة .

(د) تحديد كيف تؤثر تلك التغيرات في سلوكات الفرد . وما هي نمط العلاقة بينهما . هل هي علاقة سببية ؟ أم وظيفية ؟ نعني بذلك هل يكفي حدوث التغيرات لتبدل سلوكات الفرد ؟ أم أن لتلك التغيرات دور ما في إجراء تعديلات على السلوكات . ويمكن أن نعبر عن هذا الدور من خلال حساب معامل الارتباط بينهما بالطرق الإحصائية .

(هـ) تحديد ما إذا كانت تلك التغيرات عامة يشترك فيها جميع أفراد الجنس البشرى أم هي خاصة يشترك فيها بعض الأجناس دون البعض الآخر (العامل العرقي والثقافي) . أم هي فردية قد توجد لدى فرد أو توجد لدى الأخرين .

(و) تحديد ما إذا كانت تلك التغيرات إيجابية تدفع بالنمو إلى الأمام وتترك آثاراً مرغوباً فيها في سلوكات الفرد وعلاقاته الاجتماعية والروحية ، أم سلبية تترك آثارا مرغوبا عنها . وهل هي تغيرات

عادية بالتالي فهي سوية ، أم تغيرات غير عادية فتدخل في إطار الظاهرات غير السوية .

(ز) التمهيد لدراسات سيكولوجية تالية في ميادين الشخصية والصحة النفسية ، والفروق الفردية والتوجيه والإرشاد .

٣ – أصوله الإسلامية :

لقد وجه الإسلام نظر الفكر الإنساني إلى ما يحدث من تطور في نمو الكائن الإنساني ، ابتداء من التلقيح ، وحتى نهاية مرحلة الحمل . وفي ذلك يقول تعالى : ﴿ **وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ مِن سُلَالَةٍ مِن طِينٍ ، ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرارٍ مَّكِينٍ ، ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً ، فَخَلَقْنَا العَلَقَةَ مُضْغَةً ، فَخَلَقْنَا المُضْغَةَ عِظَاماً فَكَسَوْنَا العِظَامَ لَحْماً ، ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقاً آخَرَ فَتَبَارَكَ اللهُ أَحْسَنُ الخَالِقِينَ** ﴾ [المؤمنون ، ١٢ – ١٤] .

وفي موضع آخر يتحدث الإسلام عن مراحل نمو الكائن الإنساني من التلقيح حتى نهاية العمر . يقول تعالى : ﴿ **يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ من البَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُطْفَةٍ ، ثُمَّ من عَلَقَةٍ ثُمَّ من مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ ، وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ ، وَنُقِرُّ فِي الأَرْحَامِ ما نَشَاءُ إلى أَجَلٍ مُسَمًّى ، ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُم ، وِمنكم مَّن يُتَوَفَّى ، وِمنكُمْ من يُرَدُّ إِلى أَرذَلِ العُمُرِ لِكَيْ لَا يَعْلَم مِن بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئاً** ﴾ . [الحج ، ٥] .

وقد لفت الإسلام النظر إلى مرحلة أوسط العمر – ثم لتبلغوا أشدكم – في موضع ثالث حيث يقول تعالى : ﴿ ... **حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وبَلَغ أَرْبَعِينَ سَنَةً ، قَالَ رَبِّ : أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ عَلَيَّ وعلى وَالِدَيَّ ، وأَنْ أَعْمَلَ صالحاً تَرْضَاهُ** .. ﴾ [الأحقاف ، ١٥] . ولقد كتب أئمة الإسلام كثيرا في النمو والتطور في السلوك الإنساني ، فربط الفقهاء بين القدرة على التمييز لدى الطفل وانتهاء ولاية الأم عليه ، وبين بلوغه عاقلا وانتهاء ولاية أبيه عليه . كما ربطوا بين البلوغ عاقلا ، وأهلية الأداء التامة عنده [الشاذلي ١٩٧٩] .

أما فلاسفة الإسلام وعلماؤه فقد أجادوا في هذا المقام ، ويقع على رأس هؤلاء الإمام أبو حامد الغزالي ، الذى تحدث بإفاضة عن مطالب النمو في مرحلة الطفولة ومما يقوله في هذا المجال :

« بيان الطريق في رياضة الصبيان في أوجه نشوئهم ودرجة تأديبهم :

اعلم أن طريق رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها ، والصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفسية ساذجة ، خالية من كل نقش وصورة — وهو قابل لكل ما ينقش عليه ، ومائل إلى كل ما يمال إليه ، فإن ما عود الخير وعلمه نشأ عليه ، وسعد في الدنيا والآخرة ، وشاركه في ثوابه أبوه وكل معلم له ومؤدب ... » .

ويقول في مجال تنمية الاتجاهات :

« يجب على الأب أن يحبب إليه (أى إلى ولده) من الثياب الأبيض دون الملون ، ويقرر عنده أن ذلك شأن النساء والمتخنثين ، ويبعده عن الصبية الذين يسمعونه ما لا يحب من أمور غير مرغوبة اجتماعيا .

أما عن تأثير العقاب والثواب في السلوك الإنساني يقول الغزالي:

« .. ثم مهما ظهر من الصبي من خلق جميل ، وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه ويجازى عليه بما يفرح به ، ويمدح بين أظهر الناس . فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة ، فينبغي أن يتغافل عنه ، ولا يهتك ستره ، ولا يكاشفه الأب به ولا يظهر له أنه يتصور أن يتجاسر أحد على فعله ، ولا سيما إذا ستره الصبي ، واجتهد في اخفائه . فإنّ إظهار ذلك عليه ربما يزيده جسارة ، حتى لا يبالي بالمكاشفة فعند ذلك إن عاد ثانية فينبغي أن يعاقب سرا ، ويعظم الأمر فيه ، ويقال له إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا ، وإياك أن يطلع عليك في مثل هذا فتفضح بين الناس ولا تكثر القول عليه بالعقاب في كل حين ، فإنه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ويسقط وقع الكلام من قلبه » .

أما في تنمية العادات الاجتماعية وضرورة اللعب للطفل يقول الغزالي :

« ويعود الطفل عادات المجالس ، فلا يبصق أو يتمخط أو يتثاءب بحضرة غيره ، ولا يستدير غيره ، ولا يضع رجلا على رجل ، ويعلم كيفية الجلوس ، وقلة الكلام ، فلا يتكلم إلا مجيبا وأن يحسن الاستماع مهما تكلم . وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا . يستريح إليه من تعب الكتب ، بحيث لا يتعب في اللعب ، فإن منع الصبي من اللعب ، وذلك بإرهاقه بالتعلم دائما ، فإن ذلك يميت قلبه ، ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا » [الغزالي] .

كما يبرز هذا العالم المسلم عوامل انحراف السلوك الإنساني ، ويؤكد أهمية المثل والقيم والمعايير التى تنميها العلاقة بين الآباء والأبناء . [إسماعيل ، ١٩٨١] .

إننا نستطيع أن نزعم أن الأصول الإسلامية لعلم نفس النمو يمكن أن يستنبط منها نظرية ربما تكون أكثر تماسكا من نظريات وضعية كثيرة ظهرت في المائة سنة الأخيرة . وسنعتمد على هذه الأصول سواء في تحديدنا لمراحل النمو أو في تناولنا لظواهره .

٤ – أصوله الفلسفية :

تعود أصول هذا العلم الفلسفية إلى أطروحات الفلسفة الأغريقية عند كل من أفلاطون وأرسطو . فالأول كان حريصا على التأكيد على الفروقات الفردية الموروثة ، وعلى أهمية التدريب في مراحل حياتية متقدمة لتأهيل الطفل لمهنة معينة وإبراز استعداداته لها .

أما الثاني فقد أشار إلي أن النمو عملية متطورة تتم بواسطة النفس النامية ويبرز معنى النمو النفسي على أنه سلسلة من الاستحالات « يتحول فيها الكائن الحي في نموه من حالة إلى حالة ومن طور إلى طور » .

وابتداء من القرن السابع عشر نادى جون لوك **John Lock** بأن مهمة كل مربى أن يكون لدى الطفل عادات جديدة تتفق ومعايير الجماعة الانسانية ، وأن يعلمه قمع النوازع الطبيعية التى لا تتمشى مع هذه العادات .

أما في القرن الثامن عشر فقد ظهر جان جاك روسو Rousseau ونادى بضرورة ترك الطفل للنمو الطبيعي ، وإعطائه الحرية المطلقة في التعبير عن نوازعه الطبيعية . كما أكد أن الطفل يولد ولديه حاسة طبيعية يمكنه بها أن يميز بين الخير والشر .

وفي القرن الحالي بدأت فلسفة جون ديوى John Dewey التربوية التى تهتم بالنشاط الذاتي والتلقائية لتحقيق نمو الفرد السليم . ولذا فإن التدريب والممارسة في كل مراحل الحياة تعتبر شرطا ضروريا للنمو الإنساني . [إسماعيل ، ١٩٨١] .

٥ - أصوله العلمية :

لعل من أهم الثورات العلمية التى أثرت في هذا العلم ما عرف بنظرية النشوء والإرتقاء التى نادى بها دارون Darwin[١] . فبالرغم من تهافت هذه النظرية وتعارضها مع أبسط المعتقدات الدينية ، إلا أنها وجهت الفكر السيكولوجي في موضوع تطور السلوك الإنساني إلى الجوانب التالية :

- إبراز أهمية المراحل المختلفة لتطور هذا السلوك .
- إبراز دور العمليات العقلية في تمييز السلوك الإنساني عن سلوك ما دون الإنسان من الكائنات .
- إبراز التأثير النسبي لكل من الوراثة والبيئة في دفع السلوك إلى النمو والتطور والتأكيد على دور البيئة في عملية الانتخاب الطبيعي .
- تفسير سلوك الأطفال على أنه تلخيص لما مرت به البشرية من مراحل التطور [إسماعيل ١٩٨١] .

---

(١) لقد أشار « إخوان الصفا » في إحدى رسائلهم إلى ما يشبه هذه النظرية ، وقالوا بالتطور والنوعي ، وربما يكونون متأثرين في ذلك بأفكار أرسطو .

أما الإنجاز العلمي الثاني فكان قوانين مندل Mendel[1] في الوراثة والتى جاءت ثمرة لأبحاثه التى أجراها في الفترة ما بين عامي ١٨٥٤ و ١٨٦٨ . وقد لعبت هذه القوانين دوراً هاماً في توجيه الفكر السيكولوجي إلى النقاط التالية :

- رد السلوك الإنساني إلى عوامل وراثية تعود إلى الآباء والأجداد .
- تفسير بعض أشكال اللاسواء في نمو السلوك على أنها ظاهرات طبيعية موروثة .

لقد أفرز هذان الحدثان العلميان (نظرية دارون ومندل) حركة علمية ثار فيها النقاش الحاد حول مدى تأثير كل من البيئة والوراثة في نمو السلوك الإنساني ومع ظهور النهضة العلمية المعاصرة في بدايات هذا القرن ، واتجاه دراسات السلوك نحو التجريب وغيره من المناهج العلمية ، وصل علم نفس النمو إلى الصورة التى هو عليها الآن .

وهذا العلم الآن على علاقة وثيقة بما يستجد من مكتشفات في ميادين العلوم الإنسانية خاصة علوم الطب والبيولوجيا والكيمياء العضوية والاجتماع والتربية ، يأخذ من هذه العلوم من أجل فهم أدق لظواهر النمو . وفي نفس الوقت يغذى علوم الصحة النفسية ، وسيكولوجية الشخصية ، وعلم النفس الأكلينيكي ، والتوجيه والإرشاد من أجل توفير الشروط الأفضل لتوافق الفرد .

---

(١) جريجور مندل عمل مدرسا لمادتي الفيزياء وعلم التاريخ الطبيعي في مدرسة برون الثانوية ، في تشيكوسلوفاكيا ، كما كان راهبا يعيش في أحد الأديرة ويجرى تجاربه على نباتات حديقة الدير ، وقد امتدت تجاربه طوال ثماني سنوات فحص خلالها حوالي ١٠٠٠٠ نبتة .

ثانيا : النمو كميدان لهذا العلم

١ – مفهوم النمو : Concept of Dovelopment

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن بخصوص مصطلح النمو Development هو تلك الزيادة في الطول والوزن والحجم ، وذلك التغير في النسب بين أبعاد الجسم المختلفة ، حيث إن هذه المظاهر لا تخطئها العين الملاحظة لنمو الكائن الحي بشكل عام .

ولكن تلك الزيادة أو ذلك التغير في النسب يمكن أن يتوقف عند اكتمال النضج في حدود العام الثامن عشر من العمر على وجه التقريب . فهل معنى هذا أن النمو يتوقف عند هذا السن ؟ أم أن هناك ظواهر أخرى لابد أن يلاحظها المرء ؟ .

لا شك أن المتتبع لنمو الكائن الحي يلاحظ جملة من التغيرات المتتالية ، تغيرات كيفية ، وليس فقط تغيرات كمية . فالوليد الذى يعبر عن انفعالاته بالصراخ ، إيتدرج شيئا فشيئا ليعبر عنها بالحركات ثم بالكلام ثم بالسلوكات .. وذاك الذى يحرك جسمه كله على شكل ردود فعل منعكسه يتدرج شيئا فشيئا ليتناول بأصابعه الأشياء الصغيرة ، ويتسلق الجدران ، والأشجار وأعمدة الهاتف .. الخ ، والثالث الذى لا يميز بين وجه أمه ووجه النساء الأخريات ، يصبح قادرا ، وبشكل تدريجي على التعامل مع الأفكار المجردة . والرابع الذى يتصف بالتمركز حول ذاته نراه تدريجيا يقبل أن يكون عضوا في فريق رياضي أو جماعة خيرية . والخامس الذى نجده يفعل طمعا في الثواب العاجل ، ويبتعد عن الشر تجنبا للعقوبة السريعة ، سنراه عندما يكبر صاحب فلسفة أخلاقية مستعد للدفاع عنها .

إذاً ، النمو لا يعني فقط زيادة بضعة سنتمترات للطول أو بضعة كيلوجرامات للوزن أو تحسن بسيط في بعض القدرات ، إنما هو بالإضافة إلى كل ذلك مجموعة من العمليات المعقدة المترابطة والمتكاملة . فالنمو لا يعرف التوقف ،

والكائن الإنساني لا يعرف الثبات . فالتوقف في النمو يعني بالنسبة إليه الموت .
. [Van Den Dalle, 1976]

إنه تغير مستمر في البنيات Structures العضوية والنفسية والوظيفية ، كنتاج لعمليتى النضج واكتساب الخبرات . وهو بهذا المعنى أى تغير يطرأ – مع مرور فترة زمنية – على أى جانب من جوانب الكائن البشرى التكويني أو الوظيفي أو الروحي .

وحيث إن الجانب الوظيفي للفرد يعني السلوكات التى يؤديها كنتاج للتفاعل بين امكانياته الذاتية وامكانيات بيئته ، فإن أى تغير في سلوكاته هي تغيرات نمائية كما أن تجويد الفرد لأداءاته واكتسابه مهارة ، ما هو إلا تغير نمائي أيضا .

على ضوء هذه المناقشة يمكننا أن نقول أن النمو بالاضافة إلى الزيادة في الطول والوزن والحجم وتبدل نسب أبعاد الجسم ، تغير مستمر في البنيات العضوية والنفسية واكتساب للمهارات والقدرات التى تجعل الفرد أقدر على التوافق سواء مع ذاته أو مع بيئته .

وحيث إن الرؤية الإسلامية للنمو تعتبر أن غاية النمو هي وصول الفرد إلى وفاق مع منهج الله ، ينبثق عنه بالضرورة وفاق مع نفسه ، ومع الناس . ومن ثم يكون هذا الفرد قادراً على عمارة الأرض . محققا لعلم الله الأزلي فيه ﴿ **إذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة ....** ﴾ فإن أى تغير يطرأ على أى جانب من جوانب الإنسان ، وأى تبدل في بنياته العضوية ، أو المعرفية ، أو الوظيفية ، إنما تهدف إلى تحقيق الوفاق مع منهج الله .

وعليه يصبح منظورنا للنمو يتمثل في التالي :

التغير المستمر في البنيات العضوية والنفسية والوظيفية ، واكتسب المهارات والقدرات التى تجعل الفرد متوافقا مع المنهج الإلهي .. وبالتالى متوافقا مع ذاته ومع بيئته ، قادراً على عمارة الأرض ، سعيدا مطمئنا .

إن هذا المنظور الواسع للنمو سيلفت نظر القارىء إلى النقاط التالية :

١ - أن النمو ليس مجرد تعبير يطلق على ظاهرة متغيرة من ظاهرات الحياة النفسية للإنسان . بل إنه عملية متكاملة من التغير المتداخل يشمل الجانب التشريحي في تكوين الفرد ، الجانب الفسيولوجي ، الجانب السلوكي . [Gessell, 1954] .

٢ - أن التغير في السلوك الذى هو نتاج للمتغيرات في جوانب الفرد الأخرى لا يكون دالة من دوال النمو إلا إذا كان تغيراً إلى الأحسن والأرقى والأكثر إيجابية في توافقات الفرد . ولا ينقص من هذه الفرضية ما يراه البعض من تغيرات دالة على النقص أو الاضمحلال أو الانحلال والضمور في نهايات العمر . فإن حدث مثل هذا وكان شاملا لجوانب الفرد العضوية والنفسية لدرجة تمنعه من اكتساب مزيد من الخبرات فلا نعتقد أن مثل هذا الفرد ينمو ، بل على العكس إنه يعيش مرحلة تدهور في النمو تعده للنهاية المحتومة .

كما لا ينقص من فرضيتنا هذه ، ما يسوقه البعض ، ويتصل بالغدد التى تنشط في مرحلة وتذوى في أخرى ، كدليل على أن التغير لا يكون بالضرورة تغيراً إلى الأحسن . ذلك أن مثل هذا التغير هو ضرورى لمواصلة النمو وتوازنه . وهو تغير يخدم النمو الإنساني ولا يعرقله .

٣ - أن التغيرات الكمية والنوعية الدالة على النمو يمكن قياسها . فالتغير في الأبعاد الطبيعية للجسم (طول ، وزن ، حجم) والتغير في مقدار الظاهرة السلوكية (الحصيلة اللغوية ، سرعة المشى ، حل المسائل الحسابية ، مدى الانتباه .. الخ) والتغير في النسب (نسبة الرأس إلى الجسم ، نسبة الأنف إلى الوجه ..) والتغير من حيث هو اختفاء خصائص

قديمة (توقف غدة عن الإفراز ، زوال الاتكالية ، اختفاء الأسنان اللبنية .. الخ) ، والتغير من حيث هو ظهور صفات جديدة (كتناول الطعام ، الكلام ، المشي .. الخ) والتغير في مطالب النمو من مرحلة إلى أخرى .. الخ هذه التغيرات كلها يمكن قياسها [إسماعيل ، ١٩٨١] .

٤ – أن النمو الإنساني لا يمكن أن يكون بلا هدف . فقد اقتضت العناية الإلهية أن ينمو الفرد ليكون على وفاق مع المنهج الإلهي ، وبالتالي يكون أقدر على مواجهة متطلباته الذاتية والبيئية . وليكون أقدر على التوافق مع نفسه ومع الآخرين ، متمتعا بالصحة النفسية .

٥ – وعليه فإن أية إعاقة تحول دون النمو السليم للفرد لابد وأن تزاح من طريقة كما لابد أن توفر للفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية الشروط الأفضل للنمو وبذلك نصل بين علم نفس النمو وكل من التربية الموجهة للفرد والرعاية التى تتطلبها صحته الجسمية النفسية .

٢ – العوامل المؤثرة في النمو :

عندما يواجه تلميذ الصف الثاني الابتدائي صعوبة في تعلم القراءة ، فإن مدرسه سيقول : إن نظره ضعيف ، أو أن والديه بكرا في تعليمه القراءة فهو لم يصل بعد إلى المستوى الذى يؤهله لمثل هذا التعلم ، أو إنه تلميذ كسول ، أو إن ذكاءه منخفض ومن النادر أن يلاحظ المدرس أن هذه العوامل مجتمعة قد تتضافر لخلق صعوبة التعلم في القراءة ، وليس عاملا واحدا فقط .

من هذا المثال ، أردنا أن نلفت النظر إلى أن ظواهر النمو الإنساني ، لا يمكن أن تفسر بعامل واحد ، فهي ظواهر معقدة يتداخل في إحداثها أكثر من عامل . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فإن هذه الظواهر لا ترتبط بالضرورة بتلك العوامل المفسرة لها بعلاقة السبب – النتيجة ، إنما في الغالب ما ترتبط بها في علاقة وظيفية أى أن لكل عامل دور ما في إحداث الظاهرة ، وقد يكبر هذا الدور أو يصغر إلا أن مجموع الأدوار للعوامل المختلفة يكون قادرا على إحداث ظاهرة النمو .

وتصبح هذه العوامل في جملتها محددات لهذه الظاهرة ، أو تلك من ظواهر نمو الكائن الحي . ويصير بالإمكان اعتبار النمو نتاج طبيعي لتلك المجموعة من العوامل . ومن ثم يمكن التنبؤ بامكانية بروز ظاهرة ما على ضوء إمكانية توفر تلك العوامل . ويمكننا أن نصنف هذه العوامل في مجموعتين أساسيتين :

المجموعة الأولى : العوامل البيولوجية وتشمل :

(ا) العوامل الوراثية .
(ب) العوامل الغدية .
(جـ) عامل النضج .

المجموعة الثانية : العوامل البيئية وتشمل :

(ا) العوامل المتعلقة بالأم الحامل .
(ب) العوامل المتصلة بالأب .
(جـ) حوادث الميلاد .
(د) الأمراض والحوادث .
(هـ) التدريب .
(و) العوامل الاجتماعية .

المجموعة الأولى : العوامل البيولوجية : وتشمل التالي :

(ا) ظلت العوامل الوراثية ولفترة طويلة ذات المفهوم الغيبي الذى ينسب إليه ، أى سلوك نعجز عن الكشف عن العوامل الحقيقية المسئولة عنه ، وكأن في الوراثة قوة ذاتية تأتي من لا شيء وتؤثر بلا حدود .

إلا أن علم الوراثة الحديث زودنا بجملة من الحقائق قربت لنا إلى حد كبير مفهوم الوراثة ، وجعلتنا أكثر قدرة على فهم واستيعاب ، دور هذا العامل في خلق الصفات البيولوجية والسلوكية للكائن الحي . من هذه الحقائق .

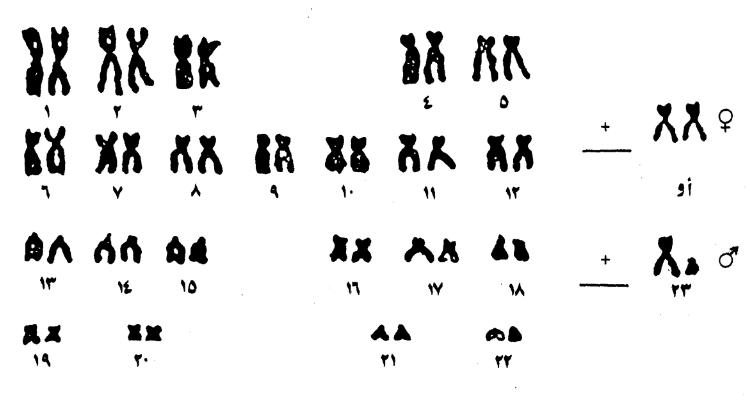
١ - هناك نوعان من الخلايا في الجسم : الخلايا الجسمية Somatic Cells والخلايا الجرثومية Germ Cells الأولى تتحكم في تكوين العظام والعضلات ، والأعضاء والثانية تتحكم في تكوين الخلايا المنتجة للجسم وهي الحيوان المنوى عند الرجل والبويضة عند الأنثى .

٢ - كل خلية من الخلايا الجسمية تحتوى على كروموزومات ، وهي تركيبات أشبه بالخيوط ، على كل منها مجموعة من الجينات[١] أو المورثات وهي أصغر وحدات الوراثة . وتحتوى الخلية على ٢٣ زوجا من الكروموزومات عليها حوالي مليون جين . وفي حالة الخلية الجسمية للذكر فإنها تحتوى على ٢٢ زوجا من الكروموزومات الذاتية أما الزوج الثالث والعشرين فيسمى الكروموزومات الجنسية (XY) . والخلية الجسمية للأنثى فهى تتفق مع خلية الرجل بالنسبة للكروموزومات الذاتية ، وتختلف عنه في أن الزوج الثالث والعشرين عندها متشابه (XX) [انظر الشكل ١ - ١] .

٣ - الخلية الجرثومية تحتوى على ٢٣ كروموزوما فقط أى نصف عدد الكروموزومات الموجودة في الخلية الجسمية . وعندما يتحد الحيوان المنوى مع البويضة فإن الكائن الناتج يصبح حاصلا على العدد الصحيح من الكروموزومات وهو ٢٣ زوجا . وهذه الكروموزومات الثلاثة والعشرين تشكل ٢٢ كروموزوما ذاتيا وكروموزوما واحدا جنسيا من نوع X لدى المرأة ، ومن النوعين X أو Y لدى الرجل .

---

(١) استخدم العالم الدانماركي جوهانسون لفظ جين Gene بدلا من « العامل الوراثي » الذي كان مستخدما عند مورغان ، وغيره من علماء الوراثة . كما اقترح هذا العالم اطلاق تعبير التركيب الجيني Genotype على التركيب الحقيقي للجين وتعبير مظهره الخارجي Phenotype على الصفة الوراثية التى تبدو على الكائن الحي .

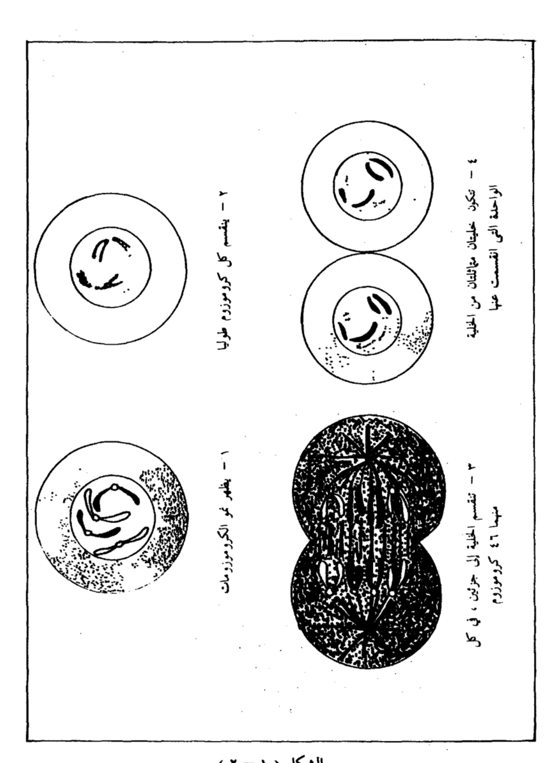


شكل ١ – ١ :
يبين الثلاثة والعشرين زوجاً من الكروموزومات في الذكر والأنثى مصطفة في أزواج . لاحظ أن الزوج رقم ٢٣ مختلف في الذكر عنه في الأنثي . ففي الأنثى (الأعلى) يكون مكوناً من XX أما في الذكر (الأسفل) فيكون مكوناً من XY

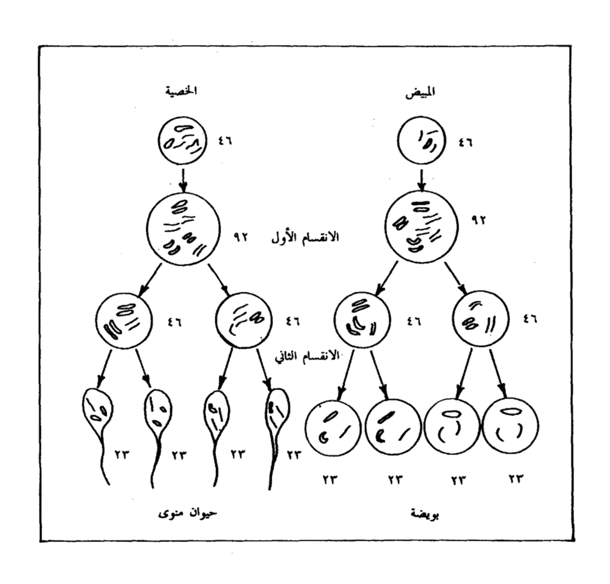
٤ – التركيب الكيميائي للجنين هو الذي يحتوي على الصفة الوراثية التي يحملها ذلك الجنين ، وبعض هذه الجينات بما تحمل من صفات وراثية هي التي تجعل من الفرد إنسانا وليس كائنا آخر . في حين أن هناك جينات أخرى هي التي تجعل منه فردا متميزا .

٥ – التركيب الكيماوى للجينات والكروموزومات هو عبارة عن حامض يتكون من خمسة عناصر كيماوية هي : الكربون ، الهيدروجين ، الأكسجين ، النيتروجين ، والفسفور ويطلق عليه اسم ديوكسير يبونيوكلايد **(DNA) Deoxyribonucleic Acid** ويمكن لكل جزيء من هذا الحامض أن يتشكل في آلاف من التشكيلات ينتج عنها الجينات المختلفة ، ويعتقد بعض البيولوجيين أن الـ (DNA) يوجه بعض الخلايا لتصبح عظاما والأخرى لتكون الأعضاء .. الخ عن طريق حامض نووى آخر هو حامض ريبو نيو كلايد (RNA) الذى يمكنه أن يطوف بحرية بين الخلايا ويوجه البروتينات المختلفة .

٦ – تنقسم الخلايا الجسمية في عملية تعرف بالانقسام الخلوى . حيث تنمو الكروموزومات الستة والأربعين ، وتنقسم طوليا ليصبح مجموعها ٩٢ كروموزوما . ثم يتحرك نصف هذا العدد إلى أقصى قطبي الخلية ، والنصف الثاني للقطب المقابل ، وبعد ذلك تنقسم الخلية إلى قسمين في كل منهما ٤٦ كروموزوما .. [انظر الشكل ١ – ٢] أما الخلايا الجرثومية فتتكاثر عن طريق الانقسام مرتين لا مرة واحدة كما هو الحال في الخلايا الجسمية . فينتج بذلك أربع خلايا في كل منها ٢٣ كروموزوما [انظر الشكل ١ – ٣] .



الشكل (١ – ٢)
يبين انقسام الخلية



الشكل (١ – ٣)
يبين انقسام الخلية الجرثومية
لاحظ أن الخلايا الأربعة (سواء في حالة البويضة أم الحيوان المنوي) التى تنتج في النهاية عن عملية الانقسام هذه . تحتوى كل منها على ٢٣ كروموزماً فقط

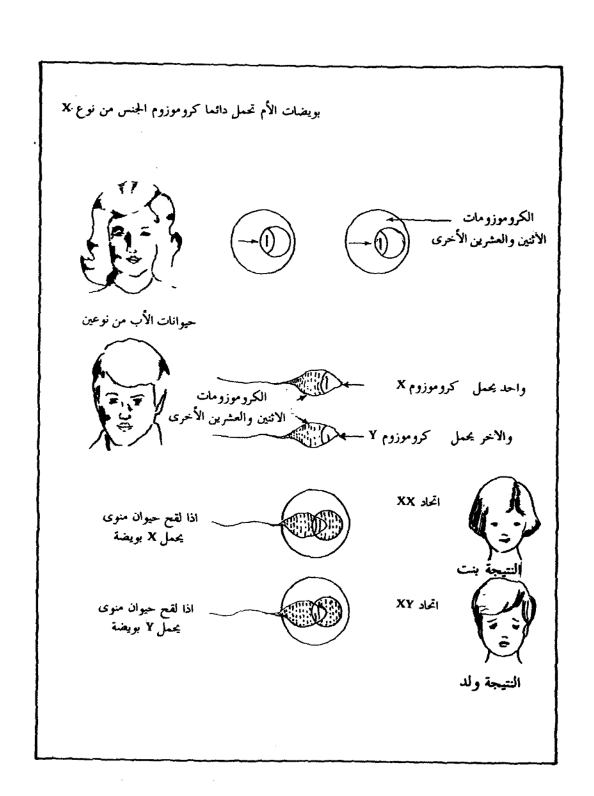
٧ - كل كائن إنساني يتكون عند الإخصاب من ٢٣ كروموزوما من كل من الأب والأم هذا الاخصاب الذى يتم من طرف حيوان منوى واحد من بين عدد يتراوح ما بين ٥٠ إلى ٥٠٠ مليون حيوان منوى تدخل إلى الرحم إبان عملية الجماع . ولا شك أن عدد التشكيلات الممكنة للجينات التى يرث الطفل تشكيلا من بينها عن أبويه المباشرين يصبح خارج نطاق قدرة أى عقل بشرى على تصوره .

٨ - إن الزوج الثالث والعشرين من الكروموزومات في البويضة الملقحة (الزيجوت) هو الذى يقرر ما سيكون عليه المولود من حيث الجنس . فإن كان من نوع (XX) يكون المولود أنثى ، وإن كان من نوع (XY) يكون ذكرا . أما الـ ٢٢ زوجا الأخرى فهي التى تحدد الصفات الوراثية الأخرى[1] [انظر الشكل ١ - ٤] . والكروموزومات من نوع X , Y تحدد أيضا الصفات الوارثية المرتبطة بالجنس ، ذلك أن الجينات المتنحية على الكروموزوم X بالنسبة للذكور قد تتسبب في ظهور عمي الألوان والهيموفيليا (عدم قدرة الدم على التجلط) والصلع لديهم . وفي حالة الإناث قد تغطي الصفات المتنحية على الكروموزوم الوارد من الأم الصفات السائدة على الكروموزوم X الوارد من الأب .

٩ - غالبا ما يكون أحد الجينات « مسيطرا » والآخر متنحيا . وينتج عن ذلك أن الجين المسيطر هو الذى يحدد خصائص الفرد الوراثية . مثلا إذا كان أحد الأبوين ذا شعر أشقر والآخر أسود ،

---

(١) البويضة تشتمل دائما على كروموزومات من نوع X أما الحيوانات المنوية فنصفها يحتوى على كروموزومات من نوع X والنصف الثاني من نوع Y فإذا لقحت البويضة من حيوان منوي من الصنف الأول نتج أنثى ، وإن لقحت من حيوان منوي من الصنف الثانى نتج ذكرا .



شكل (١ - ٤) يبين كيف يتحدد جنس الجنين

وكان الجنين الحامل لصفة السواد هو المسيطر فإن المولود سيكون ذا شعر أسود .

١٠ - هناك امكانية لإحداث تغييرات في وراثة الكائنات الحية . وتحاول الأبحاث حاليا خاصة في أمريكا واليابان السيطرة على العوامل الوراثية والتأثير فيها . فقد أثبتت التجارب أن التكوين الوراثي قابل للتعديل . فقد وجد أن تغييرات يمكن ادراكها في الكروموزومات ناتجة عن تبدل ظروف الحياة بالنسبة لحشرة « الدروسوفيلا »[1] كما أجريت تجارب لتحويل أشكال الحبوب الربيعية إلى شتوية [اسماعيل ، ١٩٨١ ، ص ١٣٨ - ١٥٣] .

إن هذه الحقائق العلمية عن العوامل الوراثية تفيدنا في التالي :

١ - معرفة الأثار المترتبة عن تلك العوامل ، وتفسيرها .

٢ - أن هذه العوامل ما هي إلا تكوينات كيماوية عضوية شديدة التعقيد ولكنها ليست مستقلة تماما عن الظروف البيئية للكائن الحي .

٣ - امكانية السيطرة على هذه العوامل . وهو الهدف الذى تسعى العلوم الوراثية للوصول إليه .

في نفس الوقت تبقى هناك تساؤلات ليس من السهل الإجابة عليها في الوقت الراهن مثل :

١ - ما هي القوة التى تدفع بحيوان منوي واحد فقط من نوعية معينة دون الأخرى لتلقيح البويضة ؟

---

(١) أثناء الحرب العالمية الثانية تحطمت المراكز الصناعية مما غير ظروف الحياة الطبيعية لحشرات الدروسوفيلا .وقد درست آثار هذه التغيرات على نموذج تركيب النواة في خلايا هذه الحشرات ، ووجد أن هناك تغيرا واضحا في نموذج تركيب النواة .

٢ – إذا كان عدد التشكيلات الممكنة التى سيرث الطفل من بينها تشكيلا واحدا ، يفوق طاقة العقل البشرى ، على تصور مقداره ، فهل سيكون بالإمكان التحكم في هذا التشكيل ؟

٣ – لماذا يسيطر جين معين على جين آخر ؟

٤ – ولماذا اختلف انقسام الخلية الجسمية عن الخلية الجرثومية ؟ ونعتقد أن الوراثة ستبقى لها أبعادها المرتبطة بسر الحياة وبصانع تلك الحياة سبحانه وتعالى .

(ب) **العوامل الغددية** : زود جسم الإنسان بمجموعة من الغدد الصماء ذات التركيب التشريحي المميز تفرز تركيبات كيماوية تدعى الهرمونات ، ولها دور كبير وهام جدا في حياة الإنسان فهي تنظم عملية الأيض ، وتعمل على استمرارية التوازن الانفعالي للفرد ، وتضبط النمو الجسمي ، وتؤثر في الاتزان الكيماوى للجسم ، ومن هذا كله تمتد آثارها إلى السلوك الإنساني بشكل عام .

وتنقسم الغدد الصماء إلى أربع مجموعات :

المجموعة الأولى : التي تكون وظيفتها رعاية عمليات التمثيل والأيض ، مثل غدة البنكرياس التى تفرز الأنسولين الذى يعمل على أيض وتوازن السكر في الدم ولولاها لعانى الإنسان كثيرا من الاكتئاب والاضطراب والتوتر الانفعالي ، نتيجة لزيادة السكر في الدم . والغدد جارات الدرقية التى تنظم الكالسيوم الماغنسيوم حيث إن نقصان الكالسيوم يعرض الفرد للإغماء وقد يعرضه للموت .

المجموعة الثانية : المرتبطة بالجهاز العصبي اللاإدارى السمبتاوى ، ومن الأمثلة عليها : لب غدد الادرنالين . حيث يلعب هذا الجزء دورا في حالات الانفعالات التى تؤدى إلى استثارة الجهاز العصبي السمبتاوى .

المجموعة الثالثة : التى تختص بنمو الجسم وتكامله : وأهمها : الغدة النخامية . الدرقية ، لحاء غدة الادرنالين .

المجموعة الرابعة : وهي التي تختص بإعداد الجسم لوظيفة الإنسان . [غالي ، ١٩٧٨] .

(جـ) **عامل النضج** : مفهوم النضج كما هو مستخدم في البيولوجيا يعني تلك المرحلة من النمو التى تصبح فيها الخلية الجرثومية قادرة على انتاج خلية أخرى (يصبح عدد كروموزوماتها ٩٢ تمهيدا لعملية الانقسام) .

واستعير هذا المصطلح إلى علم النفس ليدل على عوامل داخلية معينة تؤثر في السلوك وتحدده ، وقد عرفه ماركويس Marquis بأنه **عملية تعديل للتنظيم العضوى** من حيث إنه تنظيم يعتمد على مؤثرات موجودة في البيئة الداخلية للخلايا ومستقلة عن كل المؤثرات الخارجية . [اسماعيل ، ١٩٨١ ، ص ١٧] .

وقد أثبتت بعض التجارب أن بعض السلوكات لا يمكن أداؤها قبل أن يصل النمو البيولوجي إلى مرحلة معينة . فالحيوان البحرى المسمى تاديل سبح عند وصوله مرحلة نمو معينة دونما حاجة إلى التدريب . وأن ضبط عملية التبول Bladder Control لا تتم قبل أن يصل النمو البيولوجي إلى مرحلة معينة . كما أن اللحاء (Cortex) أو القشرة الدماغية ، لا يعمل قبل مضي ستة أشهر من حياة الطفل .

فالنضج باعتباره أحد العوامل المؤثرة في نمو الكائن الحي يقصد به تلك التغيرات الحادثة في البنيات العضوية الداخلية الناتجة عن عوامل فسيولوجية أو خبرات غير مقصودة يتعرض لها الكائن الحي[١] .

هذا النضج هو الذى يؤثر في النمو المستقبلي للفرد باعتباره يشكل القاعدة اللازمة لذلك النمو . مثلا لا نبدأ بتدريب الطفل على اكتساب المعاني قبل أن يكون قد مر بمراحل الصراخ اللغوى والأصوات العشوائية والحروف التلقائية ، وهذه كلها أداءات لا تحتاج إلى تدريب أو خبرات مكتسبة ، وهي لازمة ومعبرة عن استعداد الطفل لتلقي التدريب الشكلي المقصود . كما أن تدريب الطفل على المشي أو صعود السلالم لابد أن يسبقه نضج عضلي وعظمي ، وبدون ذلك يكون من العسير على الطفل تعلم الخبرات الحركية من هذا النوع .

---

(١) يتفق هذا المفهوم للنضج مع مفهوم جيزيل ، والنموذج الجيني في النمو .

المجموعة الثانية : العوامل البيئية : وتشمل التالي :

(ا) **العوامل المتصلة بالأم الحامل** : يشكل جسم الأم الحامل البيئة الخارجية التى تتم فيها عملية النمو لدى الجنين الإنساني ، منذ لحظة الإخصاب إلى لحظة الولادة . وأى تغير يطرأ على هذه البيئة يتوقع أن يؤثر على العوامل الوراثية للجنين وبالتالي على مسار نموه المستقبلي .

والعوامل المتصلة بالأم متعددة سنشير إلى أهمها :

١ - تشابه العامل الريزيسي (Rh - factor) لدى كل من الأم والجنين شرط ضرورى للنمو السليم لخلايا جسم الجنين .

٢ - سلامة جسم الأم من الأمراض الخطرة والمعدية مثل الزهرى والحصبة الألمانية ، وذلك أن جراثيم هذه الأمراض قادرة على اختراق جدار الكيس الأميني Amnion - Sac المحيط بالجنين ونقل المرض إليه .

٣ - تعاطي الأم الكحول والمخدرات والأدوية إبان فترة الحمل يترك آثارا سلبية على صحة الجنين الجسمية والعقلية .

٤ - التغذية الفقيرة تؤثر على جسم الأم المصدر الوحيد لغذاء الجنين .

٥ - تعرض الأم لضغوطات نفسية مستمرة يحتمل أن يؤثر على سلامة نمو الجنين .

٦ - اتجاهات الأم نحو الحمل ، وما إذا كانت راغبة فيه ، وفي هذا الوقت بالذات يجعلها أقدر على المحافظة على حملها وتوفير أفضل الشروط المناسبة له .

(ب) **العوامل المتصلة بالأب** : أشرنا في حديثنا عن العوامل الوراثية إلى دور الأب في نقل الصفات الوراثية السائدة لديه أو المتنحية إلى أولاده . ونضيف هنا أن الأب يتحمل مسئولية أساسية في توفير الشروط للنمو السليم لأبنائه وذلك من خلال :

١ – توفير الرعاية الصحية اللازمة للأم الحامل ، وكذلك توفير الجو النفسي الصحي لها مما سينعكس إيجابا على صحة الجنين .

٢ – تكوين اتجاهات موجبة سواء نحو الأم أو الجنين أو الحمل بشكل عام ، وأداء سلوكات متوافقة مع تلك الاتجاهات .

٣ – توفير مستلزمات حاجات الطفل البيولوجية ، والالتفات الجدى إلى مشكلاته الصحية .

٤ – مشاركة الأم في توفير الجو الأسرى الدافيء عاطفيا ، وتقديم القدوة الحسنة للأولاد .

٥ – تولي المسئولية التربوية بشكل أكثر جدية خاصة بعد بلوغ الطفل سن التمييز حيث يكون فيه بحاجة لمن يوجهه ويعده لمتطلبات حياة المراهقين والراشدين . فدور الأب هنا أساسي بالإضافة إلى دور الأم . وقد يكون هذا هو المبرر للمشرع في إسناد حضانة الصبي إلى أبيه بعد سن السابعة .

(ج) **الأمراض والحوادث** : إن تعرض الوليد خاصة في أيامه الأولى إلى أمراض خطرة أو حوادث معينة ، قد تتسبب في إيقاف النمو أو حرفه عن مساره الطبيعي ، سواء النمو البيولوجي ، أو النمو في السلوكات واكتساب المهارات ، فالوليد الذى يتعرض للإسهال المزمن أو الحمى أو اليرقان غالبا ما يتأخر في اكتساب السلوكات التوافقية كالمهارات الحركية أو مهارات الاتصال كالتحدث والاستماع .... الخ .

كما أن سقوط الطفل على رأسه من مرتفع يمكن أن يؤدى إلى تدمير دماغه أو على الأقل تلف بعض أجزائه . ولا شك أن مدى الآثار المترتبة على تعرض الفرد للأمراض والحوادث مرتبط بعمره الزمني وقدرته الذاتية على تحمل تلك الآثار ومقاومتها . فالسقوط على الرأس في الطفولة المبكرة يكون خطره أشد مما لو وقع في مرحلة المراهقة مثلا .

(د) **الخبرة المقصودة** : الخبرة المقصودة هي تعريض الكائن الحي لمواقف أو لمؤثرات معينة بقصد إحداث تغيير في سلوكه . وكلما كان هذا متوافقا مع

النضج البيولوجي ، كلما كان أكثر تأثيرا في إحداث سلوكات جديدة واكساب الطفل المهارات المطلوبة .

وقد أفادتنا البحوث كثيرا في التنبؤ باللحظات الزمنية المناسبة لكثير من التدريبات فالتدريب على الكلام له عمر معين ، والتدريب على المشي ، أو تسلق الدرج ، أو الإمساك بالقلم ، أو تعلم القراءة أو الكتابة .. الخ كل له وقت يناسبه .

(هـ) **العوامل الاجتماعية** : الوليد الإنساني يتربى عادة في وسط اجتماعي . وعليه فإن البيئة الاجتماعية تلعب دورا أساسيا في مسار نموه . فهو من خلالها يتلقى التنشئة الاجتماعية التى يريدها له الكبار . فمنها يتعلم السلوك التوافقي الاجتماعي ، ومنها يكتسب عاداته وتقاليده ، وقيمه التى بها يضبط سلوكاته ويوجهها . ومنها يتعلم لغته ليستخدمها في مواقف المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة ... الخ فبمقدار ما تتوفر للطفل البيئة الاجتماعية الإيجابية مقدار ما ينمو بشكل أسلم .

وبمقدار ما تنجح البيئة الاجتماعية خاصة في الأسرة ، في توفير الجو السليم من الناحية النفسية بمقدار ما تدفع بالنمو إلى الأمام . فالأسرة التى توفر ما يحتاجه الطفل من الناحية النفسية ، بمقدار ما تدفع بالنمو إلى الأمام . فالأسرة التى توفر ما يحتاجه الطفل من عطف وحنان ورعاية ، وتلك التى تتصف بالاتجاه الموجب نحو الطفولة ، فتقبل الطفل وتفهمه ، لا شك أنها ستساهم في نموه الطبيعي .

٣ – مبادىء النمو :

إن الهدف الاستراتيجى لأى علم هو الكشف عن القوانين المفسرة للظواهر التى يتخذها موضوعا لدراساته ، والقدرة على ضبط تلك الظواهر ، والتنبؤ بدرجة عالية من الدقة بإمكانية وقوعها ، والتقرير فيما إذا كنا قادرين على تعديل مصادر تلك الظواهر أم لا سبيل أمامنا إلا مسايرتها والتصرف وفقا لقوانينها .

وعلم نفس النمو لم يشذ عن هذه القاعدة ، حيث انصبت جهود الباحثين في ميدان النمو طوال ما يزيد عن قرن من الزمان ، على تتبع ظواهر النمو عبر مراحله المختلفة سواء لدى الأفراد أو لدى الجماعات ، وحاولوا استنباط مجموعة المبادىء التى تلقي مزيدا من الأضواء على تلك الظواهر ، وتزيد من قدرتنا على ضبطها والتنبؤ بها ، وفيما يلي أهم هذه المبادىء :

١ - النمو يتبع نموذجا محددا يمكن التنبؤ به :

Development follows a definite and predictable Pattern.

أى أن للنمو أنماطا محددة لابد أن يسير وفقا لها . فمنذ لحظة الإخصاب يتجه النمو من أعلى إلى أسفل ومن الداخل إلى الخارج . يستطيع الطفل أن يحرك رأسه قبل أن يقوى على تحريك رجليه ، ويتحكم في حركة يديه قبل تحكمه في حركة قدميه وهو يزحف قبل أن يحبو ، ثم بعد ذلك يمشي ، كما أنه يؤدى صرخات لغوية قبل أن يؤدى أصواتا عشوائية ، ويقلد أصواته قبل أن يقلد أصوات الآخرين .

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن هذه الأنماط تظهر في أوقات محددة لدى جميع الأطفال تقريبا ما لم يحل دون ذلك معوقات بيئية . وهذا يجعلنا قادرين على توقع أداءات الأطفال والتخطيط لتلك الأداءات قبل حدوثها .

٢ - هناك ارتباط بين جوانب النمو المختلفة :

There is a correlation between the types of development.

يتمثل هذا الارتباط في تبادل الأثر والتأثير فالنمو الجسمي يؤثر ويتأثر بالنمو المعرفي والنمو الاجتماعي ... الخ ، سواء كان هذا الأثر سالبا أو موجبا .

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن ازدهار النمو في جانب يتسق معه ، وفي نفس الوقت تباطؤه في جانب آخر . فتقدم الطفل إلى المشي في نموه الحركي يلازمه توقف تقريبي في نموه اللغوي ، وتقدم النمو العقلي لطفل قد يصاحبه تعثر في نموه الحركي ، وتوقف غدة من الافراز يليه مباشرة نشاط ملحوظ لغدة أخرى ..

الخ ..إن هذا البطء في جانب من جوانب النمو ليس تدهورا أو توقفا ، إنما هو ضروري لإتاحة الفرصة لتسارع النمو في جانب آخر وهكذا . .

٣ – النمو يسير من الاستجابات العامة إلى الاستجابات الخاصة :

Development proceeds from general to specific responsos.

فالطفل تكون حركاته في البداية عامة تشمل الجسم كله ، ثم تبدأ تتمايز فيحرك رأسه وحده ، أو يحرك أصابعه فقط ... الخ . وهو عندما يتعرض لموقف انفعالي يستجيب له بالصراخ سواء أكان هذا الموقف مؤلما أو مخيفا أو مزعجا . ثم يبدأ في إعطاء استجابة انفعالية خاصة لكل موقف انفعالي على حده . وهو أيضا لا يستطيع أن يميز أمه من وجوه النساء الأخريات ، وشيئا فشيئا يتعرف عليها ، ويميز صوتها ، إنه يفهم الجملة قبل أن يفهم معنى الكلمة .... الخ . [Pikunes, 1969] .

٤ – لكل مرحلة من مراحل النمو سماتها الخاصة بها :

Eash phase of Development has characteristic traits.

فنمو الجنين في رحم الأم يسير بشكل معين وتؤثر فيه عوامل محددة ، وله حاجات خاصة ، هذا النمو يختلف عنه في مرحلة الرضاعة ، أو في مرحلة الطفولة المبكرة أو المراهقة . فلكل مرحلة حاجاتها ، ولكل مرحلة مشكلاتها ، ولكل مرحلة سلوكاتها التوافقية الخاصة بها .

فالنمو الجسمي في مرحلة الحمل يسير بسرعة مذهلة ، حيث تتحول في ظرف ٢٦٦ يوما الخلية الميكروسكوبية إلى كائن حي يصل طوله إلى حوالي ٥٠ سم . ووزنه إلى حوالي ٣,٥ كجم ، في حين أن هذا النمو يتباطأ بعد الميلاد . وكذلك فإن النمو العقلي في مرحلة لا يسير بنفس سرعته في مرحلة تالية . ولا يسير بنفس سرعة النمو الجسمي أو النفسي في نفس المرحلة .. وهكذا .

كذلك فإن الطفل الذى يكون همه إثبات ذاته في سن الثالثة يندمج في الفريق في سن العاشرة ، ليصبح همه أن يحصل على تقدير الآخرين في بدايات

مرحلة المراهقة ، والطفل الذى تنصب مشاكله على الناحية الصحية إبان الحمل والرضاعة تنصب على الناحية السلوكية في مراحل تالية.. وهكذا .

٥ - الفروق الفردية تزداد أكثر مما تقل من مرحلة نمو إلى التى تليها :
Individual differences increase rather than decrease as children go from one phase to another.

فقد أشار دوبزنسكي Dobzhansky إلى أن كل شخص مختلف عن الآخر بيولوجيا ووراثيا ، حتى لو كانا توأمين متطابقين (من بويضة واحدة) . ويكفي أن نلقي نظرة على أية مجموعة بشرية لنلاحظ مدى الاختلاف بين أفرادها ، مما يجعل كل فرد منها متميزاً عن الآخر سواء في مظهره البيولوجي أو سلوكاته واستجاباته الانفعالية . وأن الفروقات الفردية بين الأفراد تساهم في إيجادها ، وتنميتها عوامل متعددة نذكر منها : الوراثة ، الجنس ، مستوى الذكاء ، التغذية والصحة العامة ، البيئة الطبيعية ، الدافعية ، ترتيب الفرد في الأسرة ، واتجاهات الآباء ... الخ . وقد سبق أن تحدثنا عن بعض هذه العوامل كمؤثرات عامة في النمو بشكل عام [Hurlock, 1980] و (فيلم تعليمي بعنوان Principles of Development) .

٦ - مبدأ التكامل في النمو :
Principle of Integration in Development

إذا كان الإنسان ينمو في جوانب متعددة ، جسميا ونفسيا واجتماعيا وروحيا وسلوكيا ، فإن نموه في كل هذه الجوانب يهدف إلى تمكين الفرد من تحقيق التوافق سواء مع ذاته أو مع بيئته . وهذا لا يمكن أن يتأدى ما لم تتكامل وظائف الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية . وإن حدث مثل هذا فإن الهدف الأقصى من النمو الإنساني سيتحقق ، ألا وهو الوصول بالإنسان إلى الحدود التى رسمها الله له أى أن يكون في وفاق مع منهج الله ومع نفسه ومع الناس . وتلك هي السعادة الحقة في الدنيا والآخرة ، وذاك هو المدخل لوصل دراسات النمو بدراسات علم الصحة النفسية .

تلك هي المبادىء العامة للنمو ، والتى نأمل أن نستعين بها في تفسير ظواهر النمو في مراحله المختلفة في الفصول القادمة .

٤ - مراحل النمو :

لقد جرت العادة في دراسات النمو أن تقسم « دورة الحياة » إلى مراحل بناء على ما أثبتته الدراسات والأبحاث من أن هناك تمايز في ظواهر النمو من مرحلة زمنية إلى مرحلة أخرى . وقد تتبع فيليب أريس **Philippe Aries** مفهوم دورة الحياة بدءا بالقرون الوسطى ووجد أن هناك مرحلتي نمو متمايزتان : الأولى مرحلة الطفولة المبكرة **Infancy** وتمتد إلى سن السابعة . يليها مرحلة الرشد مباشرة . وفي القرن السابع عشر ظهر مصطلح الطفولة **Childhood** والذى يمتد إلى الثانية عشرة تليها مرحلة الرشد **Adulthood** . يرد هذا الباحث اطالة مرحلة الطفولة إلى ضرورات اقتصادية اجتماعية تتمثل في حاجة الطبقة الوسطى الموسرة إلى أناس متعلمين قادرين على إدارة شئون تجارتهم ، مما استتبع معه إطالة فترة الإعداد لتلك المهمات . وفي القرن التاسع عشرة ظهر مصطلح المراهقة **Adolescence** والتى تمتد إلى سن ما بين ١٨ ، ٢١ سنة ، حيث أتيحت الفرصة أكثر للإعداد العلمي والمهني بما يؤهل الفرد لتحمل أعباء الحركة الصناعية النامية ، وأخيرا ظهر مصطلح الرشد المتأخر . **Late adulthood** [Crm, 1975] .

والتقسيمات الحالية لمراحل النمو التى يعثر عليها في مراجع علم النفس النمو متعددة بتعدد الأسس التى تتخذ مرجعا لهذا التقسيم أو ذاك . فالبعض يتخذ من الحوادث الاجتماعية **Social events** مثل : بداية تكوين المعاني ، أداء بعض أدوار الكبار ، كأداء مهنة الزواج ، أساسا يقسم بموجبه دورة الحياة إلى مراحل . والبعض الآخر يتخذ التغيرات البيولوجية أساسا للتقسيم مثل : الإخصاب ، الميلاد ، والبعض الآخر يتخذ التغيرات البيولوجية أساسا للتقسيم مثل : الإخصاب ، الميلاد ، البلوغ ، نشاط غدى معين ، توقف الخلايا عن التجدد .. الخ . ومنهم من يتخذ التغيرات النفسية أو النفسية الاجتماعية أو التطور في القدرات العقلية أو التغير في دوافع السلوكات الأخلاقية .. الخ أساسا للتقسيم .. وسنعرض لكل هذه الأسس عندما نتناول نظريات النمو المختلفة في الفصل القادم .

وقد رأينا أن نتخذ من المنظور الإسلامى للنمو أساسا لتقسيم دورة حياة الكائن البشرى إلى مراحل ، وقد استنتجنا معطيات هذا المنظور من المبادىء الشرعية التالية :

(ا) **مبدأ الولاية المتعدية (غير الذاتية) على النفس** : والولاية هنا هي سلطة يثبتها الشرع لإنسان معين تمكنه من رعاية المولي عليه (من نفس ومال) وحفظه وتنميته بالطرق المشروعة . وتتدرج الولاية المتعدية على نفس الغير وفقا للتالي :

١ - ولاية الأم على ما في بطنها .
٢ - ولاية الأم على وليدها حتى سن التعقل والفهم والتمييز والتدبير .
٣ - ولاية الأب على الابن حين بلوغ سن التمييز وحتى اقترابه من سن البلوغ عقلا .
٤ - البالغ[1] عقلا يلي نفسه .

(ب) **مبدأ أهلية الأداء في موضوع تزويج الفرد لنفسه** : يذهب الشرع إلى أن الإنسان يمر بثلاث مراحل من حيث أهليته في تزويج نفسه وأن لكل مرحلة أحكاما تخصها وتتميز بها عما سواها . هذه المراحل هي :

١ - عدم تمتع الفرد بأهلية الأداء . وتمتد هذه المرحلة من الميلاد إلى سن السابعة ويعرف الفرد فيها بالصبي أو الصبية غير المميز .
٢ - تمتع الفرد بأهلية أداء ناقصة . نظرا لعدم اكتمال عقله . واكتمال العقل - باجماع جهود الفقهاء - لا يتأتى إلا عند البلوغ عقلا . وتمتد هذه المرحلة من سن السابعة إلى البلوغ عقلا - ويسمى الفرد

---

(١) البلوغ العقلي لا يساير البلوغ البيولوجي بل يتأخر عنه ، ويرى الحنفية أن سن هذا البلوغ هو الثامنة عشرة للفتى والسابعة عشرة للفتاة . ففى هذا السن يبدأ الاستقرار النفسي والبيولوجي ويهدأ الفكر وتزداد التجارب والمدركات [الشاذلي ، ١٩٧٤ ، ص ٢١٢] .

خلالها الصبي أو الصبية المميز لأنه يدرك ما حوله ، ويفهمه ويجيب عنه إجابة معقولة .

٣ - أهلية الأداء الكاملة . يكتمل فيها العقل بتكامل النمو الجسمي واستيعاب كثيرا من الخبرات والتجارب . وفيها تصح عقود الفرد وتصرفاته ، ويعاقب على كل ما يصدر عنه من أعمال غير مشروعة ، وله الولاية على نفسه وتمتد هذه المرحلة من الثامنة عشرة إلى نهاية الحياة .

مبدأ الحضانة : الحضانة سلطة يثبتها الشرع لإنسان معين على الطفل ومن في حكمه لأداء متطلباته المعيشية ، وحفظه عما يؤذيه ، وتربيته بما يصلحه [الشاذلي ، ١٩٧٩ ، ص ٧٤] ، وقد حدد المشرع الحالات التى ينعدم معها حق تولي الحضانة هي :

حالات انعدام العقل ومنها : الصبي غير المميز أي ما قبل السابعة .

٢ - حالات قصور العقل ومنها : الصبي المميز غير الرشيد[١] ، وهاتان الحالتان تستغرقان من العمر ما بين ٧ سنوات و١٨ سنة .

ويثبت حق الحضانة للبالغ عقلا[٢] .

وقد جعل المشرع للأم الحق في حضانة وليدها حتى يستغنى عن النساء ، حيث جاء في رد المحتار جـ ٢ صـ ٦٩٤ « والحاضنة أما أو غيرها أحق به - أى بالغلام - حتى يستغنى عن النساء ، بأن يأكل ويشرب ويستنجي وحده وبأن

---

(١) الرشيد معناه هنا - في رأى المالكية - القدرة على حفظ المال . وقد اختلف الفقهاء في أحقية الصبي المميز الرشيد في حق الحضانة . والصبى المميز الرشيد هنا هو المراهق .

(٢) ينص مشروع الأحوال الشخصية في الكويت على أنه « يشترط في الحاضنة أن تكون بالغة عاقلة ، رشيدة ، غير متزوجة بغير محرم من المحضون ، لا يضيع الولد عندها بانشغالها عنه ، قادرة على القيام بشأنه وغير مريضة بما يعدى .. .

يتطهر بالماء بلا معين وقدر بسبع » . وقد جاء في حاشية البرماوى ص ٣٧٧ « وإذا فارق الرجل زوجته فهى أحق بحضانته إلى مضي سبع سنين كاملة خير بين أبويه ، فكان مع من اختار منهما » .

أما نص المادة ١٤٥ من مشروع الأحوال الشخصية فيفيد بأن الحضانة تنتهي بالنسبة للغلام بالبلوغ وبالنسبة للأنثى بالزواج . [الشاذلي ، ١٩٧٩].

د . **مبدأ التكليف** : يقول الرسول ﷺ : « **مروهم بالصلاة لسبع ، واضربوهم على تركها لعشر وفرقوا بينهم في المضاجع** ». وهذا حديث آخر يقول عليه السلام : « **رفع القلم عن ثلاثة : النائم حتى يستيقظ ، والمجنون حتى يفيق ، والصبي حتى يبلغ** » . وهذا يعني أن سن التكليف مرتبط بالبلوغ : هذا بشأن التكليف بالعبادات ، أما بالنسبة للتكليف بحمل الرسالة فقد جاء إلى الرسل بعد سن الأربعين .

١ — هناك علامات بارزة في حياة الكائن الإنساني يمكن اتخاذها حدودا فاصلة بين مرحلة والمرحلة التى تليها هذه العلامات هي :

(ا) الميلاد .

(ب) القدرة على التمييز .

(جـ) الرشد (بالمفهوم الشرعي) .

(د) البلوغ العقلي .

٢ — على ضوء هذه العلامات يمكننا وضع التقسيم التالي لدورة الحياة :

(ا) مرحلة الحمل .

(ب) مرحلة ما قبل التمييز (١) ، من الميلاد — السنة الثانية .

(جـ) مرحلة ما قبل التمييز (٢) ، من الثانية — السابعة) .

(د) مرحلة التمييز (من السابعة — الثالثة عشرة) .

(هـ) مرحلة التمييز (من الثالثة عشرة — الثامنة عشرة) .

(و) مرحلة البلوغ العقلي (من الثامنة عشرة — نهاية الحياة) .

ثالثا : مناهج هذا العلم :

دراسات النمو كغيرها من الدراسات العلمية تتخذ من المنهج العلمي اطارا عاما لما تستخدمه من طرق للبحث هذا المنهج القائم على الملاحظة المقصودة المنظمة من أجل تحديد أدق لمشكلة البحث . يلي ذلك وضع الفروض والتحقيق من صدقها من خلال التجربة . وصولا إلى النتائج النهائية التى تقدم إما على شكل قوانين أو نظريات تفسر الظاهرة موضوع الدراسة .

ويمكننا تصنيف مناهج البحث في سيكلوجية النمو في ثلاثة أنماط أساسية :

١ - المنهج الوصفي .

٢ - المنهج التجريبي .

٣ - المنهج الأكلينيكي .

وسنتناول كل منهج على حدة ، ونعرض لأهم الطرق التى تندرج تحته .

١ - المنهج الوصفي : Descriptive : يهدف الباحث من خلال هذا المنهج إلى تقديم وصف لمظاهر نمو الطفل جسميا ونفسيا وعقليا واجتماعيا في كل مرحلة من مراحل دورة حياة الكائن الإنساني . وبيان كيفية تطور هذه المظاهر من مرحلة إلى أخرى .

ويمكن لصاحب هذا المنهج اتباع إحدى الطرق التالية :

(ا) الطريقة الطولية Longitudinal Study : في هذه الطريقة يتابع الباحث تغيرات النمو لدى فرد واحد عاما بعد عام حتى يصل إلى الحد المختار من مستوى النمو . ولنفرض أن هذا الباحث أراد أن يدرس النمو اللغوى لدى الطفل من الميلاد إلى سن ست سنوات ، فإنه وفقا لهذه الطريقة سيراقب هذا النمو عند الطفل شهرا بعد شهر وعاما بعد عام إلى سن السادسة فيجمع المادة العلمية

عن تطور لغة الطفل في ست سنوات[1] .

وبالرغم مما قدمته هذه الطريقة من معلومات في ميدان النمو إلا أن عليها مآخذ لا يمكن بأى حال اغفالها :

– فهي طريقة ليست اقتصادية ، تتطلب كثيرا من الجهد والوقت مما قد لا يتوفر لكل باحث .

– صعوبة ابقاء العينة طوال فترة الدراسة التى تستغرق عدة سنوات في الغالب .

– عدم الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين البشر ، فما ينطبق على طفل ما لا ينطبق بالضرورة على الآخرين . وقد رأينا أن العوامل التى تتداخل في إحداث الفروقات بين الأفراد عديدة وليس من السهل التحكم فيها .

(ب) الطريقة المستعرضة Cross-Sectional : حاولت هذه الطريقة تلافي بعض عيوب الطريقة السابقة ، ففيها يعمد الباحث إلى ملاحظة مجموعات مختلفة من الأفراد تمثل كل منها مرحلة من مراحل النمو ، وذلك لمعرفة ما تتميز به كل مرحلة . وما تختلف فيه عن الأخرى . فلو أراد الباحث دراسة النمو اللغوى للطفل من الميلاد إلى السادسة من عمره فإنه يقسم هذه الفترة الزمنية إلى ستة أقسام ، كل قسم يمثل سنة ، ثم يشكل مجموعات من الأطفال أعمارهم تغطي الأقسام الستة ، ثم يلاحظ المحصول اللغوي لدى كل مجموعة . ثم يقارن بين ملاحظاته للمجموعات الستة ليخلص إلى تطور النمو اللغوى عبر السنوات ، وما تتميز به لغة الطفل في عمر معين عن عمر آخر ، ويمكن أن تتم هذه الدراسة في ظرف زمني قصير جدا قد لا يتعدى الشهور .

---

(١) من الأمثلة على هذا النوع من الدراسات : دراسات جيزيل ودراسة صالح الشماع في العراق ، والدكتور / علي وافي في مصر . وكذلك دراسات النمو لبيركلي Berkeley ، ودراسات الموهوبين لستانفورد

(Pikunas, 1969)

وإذا كانت هذه الطريقة اقتصادية من حيث الوقت والجهد ، وتأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية ، إلا أنها لا تسلم من بعض السلبيات خاصة فيما يتصل بصعوبة ضبط المتغيرات التى تتداخل في إحداث الظاهرة المدروسة ، فليس من السهل أن نوجد مجموعات متشابهة من حيث ظروف التنشئة الاجتماعية ومستويات الذكاء والحالةالنفسية حتى نفرد متغير العمر الزمني لنرى أثره على اكتساب اللغة . كما قد لا تتوفر العينة المطلوبة في عمر من الأعمار . ومع ذلك فليس أمام الباحث إلا أن يستخدم هذه الطريقة في مثل هذه الدراسات .

(جـ) الطريقة المستعرضة التتبعية Cross - Sequential Study[1] :

تقوم هذه الطريقة على أساس الجمع بين الطريقتين الطولية والمستعرضة في محاولة للاستفادة من مميزات كل منهما . وتتم الدراسة وفقا لهذه الطريقة على النحو التالي :

لنفترض أننا أخذنا ثلاث عينات : الأولى (ا) تمثل عمر سنة واحدة ، والثانية (ب) تمثل عمر سنتين والثالثة (جـ) تمثل عمر ثلاث سنوات . وذلك من أجل دراسة : النمو اللغوى في السنوات الثلاث الأولى من العمر .

المرحلة (١) : ندرس القاموس اللغوى لدى كل عينة ونسجل النتائج .

المرحلة (٢) : وفى العام القادم نتابع العينة (أ) التى يصبح عدد أفرادها سنتين ونسجل نتائج قاموسهم اللغوى . وبالمثل المجموعة (ب) التى يصبح أعمار أفرادها ٣ سنوات .

المرحلة (٣) : وفى العام الذى يلى : نتابع أفراد العينة (أ) التى يصبح عمر أفرادها ٣ سنوات ونسجل نتائج قاموسها اللغوى .

---

(١) من الأمثلة على الدراسات التى أجريت بهذه الطريقة دراسات بياجيه .

بهذه الطريقة نكون قد تتبعنا العينة (ا) طوال ٣ سنوات ، والعينة (ب) سنتين والعينة (جـ) سنة واحدة . وهنا أيضاً تظهر سلبيات الطريقة الطولية من حيث إهدار الجهد وعدم ضمان بقاء العينة طوال ٣ سنوات . في نفس الوقت ضمنا الأخذ بعين الاعتبار المحافظة على تحقيق أكبر قدر من التكافؤ في الظروف لدى العينة الواحدة ، أما ملاحظة الفروق الفردية فقد عوضته الاستعانة بالعينتين (ب) و(جـ) .

(د) **الطريقة التاريخية Historical Study** : تعتمد هذه الطريقة على أكثر من وسيلة واحدة . فقد تلجأ إلى ما يكتبه الأفراد من تاريخ حياتهم وما يؤرخونه لأنفسهم للاستدلال على طبيعة اتجاه النمو لديهم ومقارنة اتجاهات كل فرد بينهم باتجاهات الآخر والتوصل إلى تعميمات حول طبيعة ونمو السلوك الإنساني[1] .

ولا يعيب هذه الوسيلة إلا اعتمادها على الذاكرة حيث تتواجد امكانية نسيان بعض الأحداث ، كما أن هناك احتمال في تدخل عواطف الفرد مما يجعله يخلط أو يشوه الكثير من الحقائق .

وقد نلجأ إلى دراسة ما ينتجه الفرد من رسومات أو قصص أو أشعار ، بهدف الكشف عن بعض جوانب نمو ذلك الفرد مثل : النمو الاجتماعي وأساليب التوافق واتجاهات الفرد نحو بعض مشكلات النمو ، ودوافعه وخيالاته . وتمتاز هذه الانتاجات من الكتابة التاريخية لحياة الفرد بكونها تعبير تلقائي عن اتجاه النمو وديناميابه [اسماعيل ، ١٩٨١] .

كما يمكن استخدام الطريقة التاريخية في الدراسات التربوية المقارنة للأجيال المختلفة كأن نقارن بين أوزان وأطوال وحجوم بعض الأجيال السابقة ، أو المقارنة بين نتائج الطلبة في السنوات الماضية والحالية .. الخ [الفقي ، ١٩٨٣] .

---

(١) من الأمثلة على الدراسات التى أجريت بهذه الكيفية دراسة صموئيل مغاريوس : « أضواء على المراهق المصرى » .

٢ - المنهج التجريبي : Experimental Method :

يهدف هذا المنهج أساسا إلى تفسير ظاهرات النمو من خلال اللجوء إلى التجربة المطبقة على عينات مختارة وفقا لشروط محددة . ويمكن أن نضع تحت هذا المنهج الطرق التالية :

(أ) طريقة المتغيرات :

تتأدى هذه الطريقة وفقاً للخطوات التالية :

- تحديد الظاهرة موضوع الدراسة والتي يطلق عليها اسم المتغير التابع أو اللاحق .
- افتراض العوامل التي يعتقد أنها تساهم في إحداث تلك الظاهرة وكل منها يسمى المتغير المستقل أو السابق ، طبقا للإطار النظري الذي يتبعه الباحث .
- دراسة كل متغير على حده ، وأثناء الدراسة لابد من تثبيت المتغيرات الأخرى أي إبطال أي دور محتمل لها في إحداث الظاهرة .
- الوصول إلى النتائج بتحديد القانون أو القوانين المنظمة لتلك الظاهرة ، ولنأخذ المثال التالي :

لنفترض أننا نريد دراسة ظاهرة الغيرة لدى أطفال الرياض . في هذه الحالة تكون « الغيرة » هي المتغير التابع أو اللاحق . ثم نفترض العوامل التي نعتقد أنها تساهم في إيجاد هذه الظاهرة ، ولتكن : ميلاد لطفل جديد ، انصراف الأم عن الطفل للأب ، عدم امتلاك الطفل للألعاب التي يمتلكها الآخرون ، رغبة الطفل في اثبات ذاته . كل واحد من هذه العوامل هو متغير مستقبل أو سابق . بعد ذلك تأتي بفرد أو أفراد متوفر لهم كل العوامل باستثناء عامل واحد وليكن ميلاد طفل جديد ، وهو العامل المراد دراسة أثره في ظاهرة « الغيرة » ثم نلاحظ هل هذه الظاهرة موجودة مع وجود هذا العامل أم غير موجودة ، فإن كانت الحالة الأولى ثبت أن ميلاد طفل جديد عامل في إحداث الغيرة ، وإلا فنستبعده ، ثم ننتقل

لدراسة العامل الثاني وهو « انصراف الأم عن الطفل » فتأتي بفرد أو أفراد كل شيء متوفر لهم من العوامل الافتراضية إلا هذا العامل ، ثم نلاحظ هل الغيرة موجودة أم لا ؟. فإن وجدت يثبت هذا العامل وإلا ينبغي حذفه وهكذا ، تمتاز هذه الطريقة من حيث إنها طريقة مخبرية تخضع الفرد المدروس إلى ظروف تجريبية صارمة ، وتزعم أنها تستطيع التحكم في متغيرات البحث واحدا واحدا . وهي متأثرة في ذلك بتطبيقاتها في مخابر العلوم الطبيعية .

ولكننا نعتقد أن هذه الطريقة صعبة خاصة على المبتدئين في الدراسات الإنسانية وتحتاج إلى تدريب طويل وراق على استخدامها . كما يؤخذ على هذه الطريقة أيضا أنهاتخلق ظروفا غير طبيعية للتجربة ، مما يجعل التجربة نفسها تتدخل في نتائج البحث .

(ب) طريقة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة :

جاءت هذه الطريقة التجريبية لتلافي عيوب الطريقة السابقة ، حيث خرجت الدراسات بها من المختبر المغلق إلى المختبر الأكبر للدراسات الإنسانية وهو المجتمع ، أين يعيش الناس على طبيعتهم وبكل تلقائية ، كما أنها تعاملت مع عينات كبيرة العدد لتقليص عامل الفروق الفردية ، وفي نفس الوقت حرصت على الأخذ بعين الاعتبار أن تكون المجموعات التى تتعامل معها متكافئة أو متجانسة إلى حد كبير .

وقد استخدمت هذه الطريقة في دراسة كثير من المواضيع في الميادين النفسية والتربوية . ويسير العمل وفقا لهذه الطريقة على النحو الذى نعرضه في المثال التالي :

لنفترض أننا نريد أن ندرس فعالية طريقة تدريس جديدة لمادة الرياضيات ، فكيف يتم ذلك ؟

١ — نختار عددا من المدارس أو عددا من الأقسام داخل مدرسة واحدة ، ونطلق على أفراد هذه المدارس أو الأقسام اسم المجموعة الضابطة .

٢ – نختار عددا مماثلا من المدارس أو عددا من الأقسام داخل مدرسة واحدة بحيث يكون أفرادها والإدارة التربوية فيها وكل ما يتصل بالعملية التدريسية متشابها إلى حد كبير مع الأولى . ونطلق على هؤلاء الأفراد اسم المجموعة التجريبية .

٣ – تترك المجموعة الضابطة على حالها أى تبقى تتعلم بنفس طريقة التدريس القديمة .

٤ – تستبدل طريقة التدريس القديمة بالطريقة المراد اختبارها لدى المجموعة التجريبية .

٥ – بعد مرور فترة زمنية ولتكن عاما مثلا . تقيم التجربة باخضاع المجموعتين إلى اختبارات تحصيلية كوحدة . ثم تقارن نتائج المجموعتين . فإن كانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية يعزى ذلك لفعالية الطريقة الجديدة ، ومن ثم تعمم على المدارس الأخرى وإلا فإنها تستبعد .

(جـ) طريقة التجربة القبلية – البعدية : Pre - Post Experimental study.

وتعتمد هذه الطريقة على قياس أداء المجموعة قبل ادخال المتغير عليها ، ثم قياس أدائها مع وجود ذلك المتغير . مثلا لو أردنا دراسة أثر الإحباط على أداء التلاميذ في اختبار تحصيلي ، فنعمد إلى اجراء الاختبار لهم في وضعهم العادى . ثم اجراء الاختبار لهم في وضعهم العادى . ثم اجراء الاختبار لهم عقب تهديدهم بالرسوب أو اخبارهم أن الامتحان صعب جدا ، فلا أمل لهم في النجاح ، ثم نقارن بين نتائجهم في الحالتين . ولعل فائدة هذه الطريقة تكمن في التقليل من المتغيرات الوسيطة التى تتدخل في حالة طريقة المجموعات التجريبية والضابطة . حيث نتعامل هنا مع مجموعة واحدة في غياب المتغير موضوع الدراسة أو وجوده .

٣ - المنهج الأكلينيكي : Clinical Method

يستخدم هذا المنهج عادة في دراسة وتشخيص السلوك الفردى غير العادى . وغالبا ما تجمع المعلومات عن ذلك السلوك من خلال دراسة معمقة لتاريخ الحالة صاحبة ذلك السلوك . وتشمل دراسة الحالة الآتي :

١ - جمع المعلومات عن مشكلة الطفل السلوكية ، تتصل بأعراضها ، ونشأتها وتطورها عن طريق مقابلة الوالدين والمدرسين وغيرهم ممن لهم علاقة بالطفل المشكل .

٢ - جمع المعلومات عن صحة الطفل الجسمية من خلال الفحوصات السريرية والمخبرية .

٣ - جمع المعلومات عن تاريخ الطفل وتفاعلاته وعلاقاته وظروفه الأسرية بالرجوع إلى الأشخاص أو السجلات والتقارير التى يمكن أن تمدنا بمعلومات حول هذه الموضوعات .

٤ - ملاحظة الطفل المشكل فترة زمنية سواء في البيت أو في المدرسة أو في إحدى العيادات والمستشفيات بهدف الوقوف على أعراض المشكلة وتكراراتها .

٥ - اجراء الاختبارات النفسية لتحديد ذكاء الطفل وقدراته الخاصة وسمات شخصيته وحاجاته وطموحاته وصراعاته .... الخ .

٦ - مقابلة الطفل والاستماع منه عن كل ما يتصل بمشكلته ، وملاحظة موقفه الانفعالي وهو يقف وجها لوجه أمام المعالج .

٧ - دراسة المعلومات المتوفرة من خلال لقاء Case Conference يعقد خصيصا لذلك ، ويضم كل من ساهم في جمع المعلومات عن حالة الطفل وذلك بهدف تحديد المشكلة وعواملها وتطورها وتقديم التوصيات اللازمة لها .

وبالرغم مما يؤخذ على هذا المنهج من أنه خاص بالسلوكات غير العادية وأنه يحتاج لاستخدامه إلى مران وخبرة وصبر وأناة ومشاركة أكثر من طرف واحد ،

إلا أنه يظل مفيدا في تفسير النمو بشكل عام ، وإبراز الفروق الفردية ، والكشف عن ديناميات السلوك غير العادى .

ونود أن نشير في نهاية حديثنا عن مناهج علم نفس النمو أن بإمكان الباحث استخدام أكثر من منهج للوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعلومات المفسرة للظاهرة المدروسة .

رابعاً : الطريقة التى سنتبعها في عرضنا لمراحل النمو :

لقد جرت عادة كثير من كتبوا في سيكولوجية النمو ، على أن يتناولوا في كل مرحلة جوانب النمو المختلفةالجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية .... الخ ويعرضون كل ما يتصل بهذه الجوانب في مرحلة الرضاعة مثلا ثم يكررونها بنفس النمط في مرحلة الطفولة المبكرة وهكذا .. مما يفقد ظاهرة النمو الترابط بين أبعادها المختلفة ويشكل ارباكا لدى القارىء وهو يتابع الظواهر من مرحلة إلى أخرى . وعليه فقد استبعدنا هذه الطريقة .

وكان علينا أن نبحث عن طريقة للعرض تتلافى سلبيات الطريقة الأولى ، وفي نفس الوقت تقدم للقارىء المعلومات الكافية من مجمل جوانب النمو . وأن نعمل على لفت انتباهه إلى التغيرات والحوادث الأساسية والحاسمة التى تميز مرحلة عن أخرى .

وإبراز ديناميات النمو وتفاعلات العوامل المختلفة لإحداث تلك الظاهرة أو ذاك التغير ، مع التركيز على الشروط الأفضل التى تجعل من التغيرات الطارئة عاملا إيجابيا يدفع بالنمو إلى الأمام ، ويحول دون انحرافه أو توقفه ، وعليه فقد رأينا اتباع الطريقة التالية :

١ – تحديد أبرز التغيرات التى تميز مرحلة النمو موضوع الغرض من المراحل الأخرى .

٢ – دراسة هذا التغير باعتباره نتاج تفاعل أكثر من عامل واحد .

٣ – بيان كيف يمكن لهذا التغير أن يخدم عملية النمو بشكل عام .

وما هي العقبات التي تعيق هذا الاتجاه .

٤ – التأكيد على الهدف الأقصى للنمو السليم وهو التوافق مع الذات والتوافق مع البيئة ، وما هي العوائق التي قد تحول دون تحقيق هذا الهدف وكيفية التغلب عليها .

وسنخصص الفصل التالي لاستعراض نظريات النمو ، والتي على ضوئها سنحدد أهم التغيرات الخاصة بكل مرحلة لدراستها في الفصول اللاحقة .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

١ – علم نفس النمو فرع من فروع علم النفس العام ، يبحث في نمو الكائن الحي بأبعاده الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية . ليصف دورة الحياة للفرد ، ويكشف عن القوانين المنظمة لها ، والترابط العضوى بين أبعادها ، والعوائق التي تحول استمراريتها ، مستخدما في كل ذلك المنهج العلمي .

٢ – يهدف هذا العلم إلى الكشف عن التغيرات التي تحدث وتحديد شروطها البيولوجية والبيئية ، ومتى يمكن أن تظهر ، وهل هى عامة أم خاصة ، وهل هي إيجابية أم سلبية ، وكيف يمكن لها أن تساهم في بناء الشخصية المتوافقة .

٣ – لهذا العلم أصوله الإسلامية سواء في النصوص القرآنية الكريمة أو فيما تركه لنا المربون المسلمون . أما أصوله الفلسفية فتعود إلى طروحات الفلسفة الأغريقية ومساهمات فلاسفة العصور الحديثة أمثال جون لوك ، وروسو وجون ديوى وغيرهم أما أصوله العلمية ، فتمتد إلى نظرية دارون وقوانين مندل ، وانجازات العلوم الإنسانية الأخرى كالبيولوجيا والطب والاجتماع والتربية والاقتصاد ... الخ .

٤ – النمو هو بالاضافة إلى الزيادة في الطول والوزن والحجم وتبدل نسب أبعاد الجسم ، تغير مستمر في البنيات العضوية والنفسية ، واكتساب للمهارات والقدرات التى تجعل الفرد أقدر على التوافق مع نفسه أو مع بيئته .

٥ – يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في النمو إلى مجموعتين هما : العوامل البيولوجية وتشمل العوامل الوراثية والغدية والنضج . والعوامل البيئية وتشمل : ما يتصل بالأم الحامل ، وحوادث الميلاد ، والأمراض والحوادث ، والتدريب والعوامل الاجتماعية .

٦ – للنمو مبادىء يمكن أن تساعد في تفسير الكثير من ظواهره . هذه المبادىء هي : النمو يتبع نموذجا محددا يمكن التنبؤ به ، هناك ارتباط بين جوانب النمو المختلفة لكل مرحلة من مراحل النمو سماتها الخاصة بها ، الفروقات الفردية بين البشر تزداد أكثر مما تقل من مرحلة نمو إلى التى تليها ، يسير من الاستجابات العامة إلى الاستجابات الخاصة .

٧ – مراحل النمو التى سنعتمدها في هذه الدراسة وفقا للمنظور الإسلامي هي : مرحلة الحمل ، مرحلة ما قبل التمييز ، مرحلة التمييز غير الرشيد ، مرحلة التمييز الرشيد مرحلة البلوغ العقلي .

٨ – يمكن تصنيف مناهج هذا العلم في ثلاث مجموعات : المنهج الوصفي ويشمل الطريقة الطولية ، والطريقة المستعرضة والطريقة التاريخية ، والمنهج التجريبي ويشمل طريقة المتغير المستقل والمتغير التابع ، وطريقة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، والمنهج الأكلينيكي .

مراجع الفصل

١ - المراجع العربية :

١ - إسماعيل (محمد عماد الدين) الإطار النظرى لدراسة النمو ، دار القلم الكويت ، ١٩٨١ .

٢ - الشاذلي (حسن على) ، الولاية على النفس ، دار الطباعة المحمدية بالأزهر القاهرة ، ١٩٧٩ .

٣ - غالي (محمد أحمد) وآخرون ، القلق وأمراض الجسم ، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٧٨ .

٤ - الغزالي (أبو حامد) إحياء علوم الدين ، المجلد الثاني ، الجزء الثامن .

٥ - الفقي (حامد عبد العزيز) ، دراسات في سيكولوجية النمو ، دار القلم الكويت ، ١٩٨٣ .

٦ - القرآن الكريم .

٢ - المراجع الأجنبية :

7 - Gessell A. The Ontogensis of Infant behavior. Inc., Carmichael (ed.) **Manual of Child Psychology** . 2nd ed New York, Wiley pp. 335 - 373

8 - Hurlock E . **Developmental Psychology , A life - Span Approach** , 5th ed ., New York 1980

9 - La - Bouvie E . W . Descriptive Developmenyal Research ,

Why only time **Journal of Genetic Peychology** , PP .
10 - Nash J ., **Developmental Psychology , A Psychological Approach** . Prentice - Hall Inc ., 1978 .
11 - Piknuas Justin , et al ., **Human Development , A Science of Growth** , Mc Graw - Hill Book Co., New York 1969
12 - Steven , H .W . Developmental Psychology , Annu . Rev . Psychol ., 1967 .
13 - CRM , **Developmental Psychology Today** , 2nd ed ., CRM / Random House Inc ., 1975 .
14 - Van den Daele L .D. A Cocks tour of Development , **Journal of Genetic Psychology** , PP 86 - 92 , No 12 ,1969

الفصل الثانى

أصول نظرية لعلم نفس النمو

- تمهيد .
- التأصيل الفلسفي لنظريات علم نفس النمو .
- النماذج الرئيسية للتنظير في علم نفس النمو .
- نظريات في علم نفس النمو .
  * نظريات تتبع النموذج التراكمى الآلى .
  * نظريات تتبع النموذج البنيوى العضوى .
  * نظريات تتبع النموذج الجبرى التكشفى .
- تكامل نظريات النمو .
- رؤية إسلامية في النمو الإنسانى .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .
- المراجع .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد رفقى عيسى

تمهيد

تقع المادة العلمية التى تدور حولها دراسات علم النفس النمو بصفة رئيسية في فئتين عامتين : أولهما تلك الكتابات التى تعطى وصفا وافيا لمظاهر النمو والسلوك وثانيهما تلك الكتابات التى تعالج النظريات والمفاهيم والمبادىء الأساسية للنمو وكثيرا ما تذوب الحدود بين الفئتين فتأتى التقارير المستقاة من الملاحظات الواقعية لتبني تفسيراتها على افتراضات نظرية معينة بينما ترتبط الكتابات التنظيرية بالحقائق التى يزكيها الواقع وتقدمها الخبرة ومن ثم فإن الدراسة الحقيقية لمادة علم النفس النمو يجب أن تؤخذ في إطار الواقع والنظرية فالحقائق التى نتوصل إليها من خلال دراستنا للواقع يتضح معناها بالنسبة لنا من خلال ربطها بمفهوم عام أو رؤيتها في ضوء المبادىء النظرية التى تشكل في حدثاتها التركيب النظرى لعلم نفس النمو .

ومثل هذا التركيب النظرى يجب أن يتضمن نسقا كاملا من الأفكار التى تخص الكيان الإنسانى بجوانبه المختلفة والقوى المحركة له والهدف المتجه نحوه . ورغم أن نظرية واحدة لم تصل إلى تحقيق مثل هذا النسق أو حتى تحقيق موافقة عامة بين الباحثين حول مفاهيم النمو الأساسية إلا أن ذلك في حد ذاته ظاهرة تتعرض لها حتى النظريات العلمية من خارج نطاق العلوم الإنسانية ويمكننا أن ننظر إلى هذه النظريات من خلال ثلاث معايير أساسية : أولها قدرتها على احتواء العوامل التى تم التعرف عليها والتى تساهم في التوصل إلى نتائج منطقية في مبدأ عام أو عدة مبادىء ، وثانيهما قدرتها على إعطاء فروض قائمة على المتيسر من البيانات، وإمكانية اخضاع هذه الفروض للبحث العلمي بالطرق المعروفة ، وثالثها

(*) يعتبر التربويون الغربيون جون ديوى رائداً للتربية الحديثة لدفاعه عن النزعة التجريبية وإنزاله الرؤى الفلسفية إلى مجرى الخبرة الإنسانية ولمزيد من المعلومات عن آراء ديوى يمكن الرجوع إلى كتب فلسفة التربية أو إلى كتبه .

Democracy & Education N.Y. 1916 & Experience Education , N.Y. 1938.

قدرتها على تخطى ما هو معروف وقائم في الماضي والحاضر بتوليد أساليب ومجالات بحث حديثة للمستقبل . ومن هنا يتضح مدى صعوبة بناء النظرية بل وتزداد هذه الصعوبة اتضاحا إذا ما كانت تدور حول الكائن البشرى الذى يبدأ في الغيب وينتهى في الغيب .

التأصيل الفلسفي لنظريات علم نفس النمو :

كثيرا ما تحكم الأيدلوجية السائدة في عصر ما التساؤلات التى تدور في هذا العصر وطريقة بحثها ولعل أوضح مثال على ذلك ما نقرأه في كتب التربية عن اختلاف المناهج وطرق التدريس تبعا للموقف الفلسفي للتربية ونظرتها للإنسان ، فالنظرة للإنسان ككل متكامل تختلف عن النظرة إليه كروح وجسد ، والنظرة إليه ككائن شرير بطبعه تختلف عن النظرة إليه كخيِّر بطبعه وما أحدثه جون ديوى من تجديد تربوى كان منشؤه تغير هذه النظرة الفلسفية للإنسان . فإذا كان أبوقراط يرى الانسان باعتباره نتاج القوى الخارجية المتمثلة في البيئة الطبيعية ويراه سانت أوجست نتاج القوى الخارجية المتمثلة في البيئة الاجتماعية فإننا نجد أرسطو من بعده ديكارت يرى هذه القوى الخارجية عاجزه عن تغيير صفات الانسان التى ورثها – أو على الأقل بعضا منها . [عيسى ، ١٩٨١] .

وعندما نحاول أن نعمل فكرنا في نظريات علم نفس النمو سيواجهنا كثير من الأفكار التى تثير في حد ذاتها جدلا كبيرا بين الباحثين ولكن هذا الجدل لا يقوم في أغلب الأحيان حول القبول أو الإنكار وإنما يدور في معظمه حول ما يجب أن نضعه في بؤرة الاهتمام وما يجب أن نضعه في هامش الرؤية وما يجب ألا نعطى له وزنا . ويرجع ذلك في مجمله – كما أشرنا سابقا إلى اختلاف المنظور عند أصحاب هذه النظريات تجاه الإنسان الذى يعتبر الموضوع الذى تدور حوله ويمكن أن نذكر مجالات الاختلاف الرئيسية حتى نتمكن من تفهم الأسباب التى تكمن وراء إعطاء الأهمية لجانب وإنكارها على جانب آخر .

المجال الأول : ويختص بمطاوعة الإنسان ومدى تأثره بالمحيط .

المجال الثانى : ويختص بطبيعة الإنسان خيِّرة أو شريرة .

المجال الثالث : ويختص بالهدف من النمو الإنساني ومعياره .

المجال الأول : مطاوعة الإنسان ومدى تأثره بالمحيط :

اختلفت نظرة الفلاسفة حول مدى مطاوعة الإنسان للمؤثرات المحيطة به ويبدو أن هذا المجال قد أثار مواقف جدلية وصل التناقض فيها مداه من حيث التركيز على النمو الإنسانى باعتباره ناتجا عن التأثيرات الخارجية بصفة مطلقة إنه ناتج عما سبق تكوينه داخل الإنسان قبل الميلاد . وينحاز كل من هذين الاتجاهين إلى جانب معين على أحد أطرافه أولئك الذين يؤكدون مطاوعة الإنسان للمؤثرات التى تحيط به فيقللون من اسهامات ما يمكن أن نسميه العوامل الداخلية الذاتية للفرد في توجيه مسار النمو ويركزون على الدور الذى تلعبه البيئة المحيطة بالفرد ويرون أن النمو لا يعدو أن يكون عملية تراكمية من الخبرات التى يتعرض لها الفرد وأن كل ما يحدث خلال دورة النمو من تمايز وتكامل للسلوك وتنميط وتشكيل له يمكن ارجاعه إلى ما يتعرض له الفرد في هذه الأثناء ومن ثم فإنهم يخضعون النمو إلى نموذج « المثير – الاستجابة » بمعنى أن مراحل النمو المختلفة ما هى إلا زيادة كمية من الاستجابات المكتسبة من مثيرات خارجية (Skinner, 1974) . بينما يقع على الطرف الآخر أولئك الذين يؤكدون أن الشكل الذى سيكون عليه نمو الإنسان قد تم تشكيله وتقديره مسبقا منذ لحظة الإخصاب وأن المؤثرات التى تحيط بالإنسان لا يعدو دورها تهيئة الفرصة لإظهار هذا الشكل وليس اكسابه وأن أنماط السلوك الظاهرى هي فطرية في منشئها وقد تكون كذلك في مظهرها ومن ثم فإن النمو يمكن اعتباره عملية تكشفية أو تطورية ذاتية لما لدى الإنسان من قدرات [Mc Dougall, 1923]

وقد يلتقى على منتصف هذا المحور أولئك الذين يتخذون موقفا متوسطا من قضية المطاوعة البشرية فيرون بأن البيئة تلعب دوراً هاما في نمو الإنسان ولكن هذا الدور لا يتحقق إلا من خلال قدرة الفرد ذاته على تنظيم الخبرة المستقاة من المحيط بمعنى أن النمو ليس عملية إستقبالية وليس عملية تكشفيه توكد كل منهما سلبية الفرد تجاه ما يحدث له ولكنهم يؤكدون على إيجابية الفرد ونشاطه المتمثل في بحثه

عن الخبرة منتفيا ومنقيا لها منظما ومفسرا لأجزائها وفي النهاية مكتسبا لها ؛ (Werner, 1937, Erikson, 1963, Piaget, 1970) .

وبالنسبة للرأى الذى ينادى بأن الفرد مجرد صدى للبيئة المحيطة به فترجع جذوره إلى الأفكار التى نادى بها أرسطو في القرن الثالث قبل الميلاد حول طبيعة العقل وكيفية اكتساب الأفكار حيث اعتبر العقل هو ما تكوّن من فكر وأن الفكر يتكون فيه بمثابة حروف تدوّن على لوح الكتابة وأن هذا اللوح قد أوجبت وجوده تلك الحروف وهكذا فالعقل لا شيء قبل أن يفكر وأنه لا يفكر إلا إذا ما كان فيه فكر . (Aristotle, 1941)(*) وتلقى جون لوك هذا الرأى في النصف الثانى من القرن السابع عشر بعد الميلاد حين عاصرت الأفكار الفلسفية إنهيار سطوة الكنيسة . ونادى جون لوك بأن المعرفة تأتى من الخبرة وأن العقل صفحة بيضاء (Tabula rasa) تملؤه الخبرة المكتسبة التى تشكل أساس المعرفة وهكذا أكد – مثلما أكد أرسطو من قبل خواء عقل الفرد عند الميلاد وإن كان لم ينكر أن الشخصية الفردية تلعب دورها في تحديد هذه الخبرة ومدى اكتسابه لها . (Lock, 1964 : 34-37)واحتضن هذا الرأى علماء النفس من أتباع المدرسة السلوكية الذين رأوا بأن الفرد ينمو من خلال التعلم وأن عملية التعلم تقتصر على تعرضه لخبرات مختلفة تشكل لديه استجابات محددة .

أما رؤية النمو باعتباره عملية تكشفية فنجد أصولها في كتابات أفلاطون الذى نادى في جمهوريته بأن المعرفة فطرية وأن أساتذة التربية يخطئون عندما يقولون بأن في استطاعتهم أن يضعوا المعرفة في « الروح » وهي لم تكن فيه أصلا وكأننا نريد أن نجعل العيون العمى ترى [Plato, 1961] .

وهكذا يكون النمو (الفكرى) تذكرا لما كان لدى الإنسان وأن ما يكتسبه من الحياة معتمدا على حواسه ليس إلا صورة مشوهة أو على الأكثر مقاربة للصورة المثلى التى هي في العقل .

(*) (De Anima, Book 3, Chapter 4, section 430).

ومع بداية القرن السابع عشر ظهرت كتابات رين ديكارت حول مصدر المعرفة وطبيعة العقل مثلما كان الأمر مع الفلاسفة اليونان ، وقال بأن المعرفة أو على الأقل الأنماط المحورية فيها فطرية وأن كل ما يصدر عن الإنسان في رحلة النمو من المهد إلى اللحد سابق التكوين [أمين ، ومحمود : ١٩٤٩] وساعد على ازدهار هذه الآراء في نظريات النمو الإنسانى ظهور أبحاث الوراثة ودراسة المورثات التى قام بها مندل مما ألجأ علماء النفس أمثال ماكلوجال [ما كلوجال ١٩١٤ ، وثورنديك ١٩١٩] إلى محاولة وضع قائمة بها أطلقوا عليها اسم الغرائز الإنسانة باعتبارها ميولا فطرية وأن استجاباتها تتكشف تلقائيا خلال المسار النمائى أو أن ظهورها يستثيره مثيرات بيئية مناسبة .

وفى الثلاثينيات من هذا القرن تأكد هذا الاتجاه بصورة أو أخرى لدى فئة من علماء النفس المشتغلين بدراسة النمو الإنسانى عندما لا حظوا تماثل سلوك الأطفال رغم اختلاف الثقافات التى نشأوا فيها وافترضوا بأن أساسها ومسار نموها تحكمه استعدادات وميول فطرية . وأكد هذا الإفتراض الدراسات التى قام بها [أرنولد جيزل A. Gesell] مع مساعديه [فرانسيس إيلج Frances Ilg ولويز أميس Louise Ames] والتى جاءت نتائجها معضدة لوجود محددات بيولوجية فطرية للسلوك الإنسانى وارتباطه بصفة رئيسية بعامل النضج كما ظهر في تقدم العمر الزمنى . ومن ثم فإن الطفل ينمو طبقا لجدول زمني ذاتى تتحكم فيه طبيعته الفردية وأن هذه الأسس الفطرية تشكل الكفاءات الأساسية للفرد بينما يشير محتوى التكشف المرحلى لها الأنماط المتباينة من الأداء والتى قد لا ترقى إلى مستوى هذه الكفاءات وهكذا تدور دراسة النمو الإنسانى حول العلاقة بين الكفاءة والآداء .

ويأتى فى منتصف المحور المتصل أولئك الذين يؤكدون الخبرة المحيطة بالفرد ولا ينكرون أثر البيئة في تشكيل مسار هذا النمو فكانت لهم تحفظات حول النموذج المثير والاستجابة الذى يشكل الإطار النظرى الأساسى في اعتبارات النمو الإنسانى عند السلوكيين كما كانت لهم تحفظاتهم حول نموذج الغرائز أو الميول الفطرية أو المنشأ الجِبِلىّ لأنماط السلوك الإنسانى وبنوا تحفظاتهم على رؤية مخالفة للكائن الحى تراه إيجابيا نشطا يستغل استعداداته التى ترتبط بطبيعة الإنسانية في التفاعل مع

الخبرة المحيطة به لينمو كمّا وكيْفا وقد تأثر هؤلاء بفلسفة سقراط الذى بدت آراؤه منهلا لتلميذه أفلاطون ولكن رؤيتهما اختلفت في بعض النقاط التى تشكل في حد ذاتها تحركا في اتجاه مضاد في التأكيد على بعض الأمور فبينما يتقبل أفلاطون رأى سقراط أن النشاط العقلى الذى يعتبر أساس الإرتقاء يعتمد على الحوار إلا أنه يرى حدوثه بين الإنسان ونفسه ويثق ثقة مطلقة في قدرة الشخص الفطرية على الوصول إلى الأفكار الكلية وفي إنجاز الأعمال التى يعهد إليه بها ولكن نزعة سقراط كانت ديمقراطية متمشية مع العصر الذى كان فيه – ويرى سقراط أن معيار النمو المتمثل في الرقي العقلي هو خلق عقول قادرة على الوصول إلى نتائج صحيحة وصياغة الحقائق بأنفسهم بدلا من أن تقدم هذه الحقائق كما هي [شفشق ، ١٩٨٠ ص ٥١] .

وجاء « إيما نيول كانت » في القرن الثامن عشر ليربط بين العقل النظرى والعقل العملي ودور كل منهما في اكتساب المعرفة ورفع الإرادة الحرة للإنسان فوق كل اعتبار وأن دور الفرد في الاختيار والتشكيل لما يكتسبه أمر لا يمكن تجاهله . وقد ظهرت هذه الآراء متناغمة مع نتائج الأبحاث التى قام بها علماء النفس العقلانيون أمثال جان بياجيه وكولبرج ، والذين يرون أن النمو نتاج التفاعل بين القدرات الفردية التى يحددها النضج والاستعداد الذاتى الذى يحدد طريقة هذاالتفاعل وبين الخبرة المحيطة بالفرد والتى تلعب دورها في تحديد وظيفة هذه القدرة سواء من ناحية المحتوى الناتج أو النوعية وأطلقوا على هذه القدرة التى يعتبرونها النمط التفاعلى مصطلح « البناء » « Sturcture » وهكذا استبدلوا نموذج البناء والوظيفة بنموذج المثير والاستجابة عند السلوكيين [عيسى ، ١٩٨١] :

المجال الثانى : طبيعة الإنسان الخيِّرة والشريرة :

وقد تباينت الرؤية في هذا المجال بين الفلاسفة الذين شكلوا بدورهم رؤية علماء النفس الذين يبحثون في النمو الإنساني ، فعلماء التحليل النفسي وعلى رأسهم فرويد يرون بأن الطبيعة الإنسانية تحكمها الشهوات البهيمية وأن السلوك الإنسانى منشؤه رغبات « برية » يجب « استئناسها » وأن هدف النمو هو التوجيه

التصحيح لهذه الرغبات الغرائزية ، وظلت فكرة الطبيعة الشريرة والخطيئة الكبرى مسيطرة على أفكار الفلاسفة والدارسين لها ومغالاة آراء رجال الدين المسيحي في العصور الوسطى إلى الماضى القريب حتى عندما ظهرت فلسفة « جان جاك روسو » التى تؤكد طبيعة الخير عند الإنسان وأن الإنسان مسالم بطبعه ، عطوف بفطرته ؛ ولكن المجتمع بما يحتويه من شرور هو الذى يجعل منه منحرفا وأن من واجبنا أن نهيىء المجتمع النقي الذي يرعى طبيعة الفرد النقية أو على الأقل نرفع أيدينا عن هذا الفرد فلا نبدل طيبته شرا . [CrM, 1979] .

المجال الثالث : الهدف من النمو الإنسانى ومعياره :

أما بالنسبة للهدف من النمو الإنسانى والمعيار الذى يمكن أن نرجع إليه في اعتبارنا لتحقيق هذا الهدف فقد تأثرت النظريات الحديثة في علم نفس النمو برؤية الفلاسفة اليونان لهذا المعيار ، وهل هى المعرفة الحقة أو هى المواطنة الصالحة أو استكمال الصورة التى يكون عليها الراشدون في المجتمع . فبينما ركز بعضهم على النمو المعرفي باعتباره معيارا مرجعيا يمكن أن نتعرف من خلاله على جوانب النمو الأخرى ... ركز بعضهم على النمو الاجتماعى وأن الشخصية الاجتماعية السوية هي الهدف الأسمي من النمو الإنساني بينما استقر رأى آخرين أن قيم الكبار من الأفراد هي التي يجب أن تشكل هدف الإنماء بالنسبة للصغار وأن وظيفة التربية هي أن تصنع من الصورة الناقصة التى يكون عليها الفرد الصغير الصورة الكاملة التى يظهر عليها الفرد الكبير .

أما بالنسبة لهذا المعيار وهل هو مطلق أو مرحلى ، فإن ذلك يرجع إلى اعتبارين : الاعتبار الأول يرى أن النمو عملية متصلة تتماثل مراحلها أو على الأقل تتشابه وأن النمو ما هو إلا زيادة كمية ومفهوم المرحلة فيه يشير في معناه إلى مجرد التدريج في هذه الزيادة وأن هدف الزيادة مطلقة لا يحدها إلا المستوى الذى تصل إليه الحضارة التى ينشأ فيها الإنسان بينما يرى الاعتبار الثانى أن النمو عملية غير متصلة تأتى على هيئة مراحل لا تعنى التدريج الكمي دائما وإنما تشير إلى التباين النوعى وأن المستوى النمائي وإن كانت قمته يمكن تحديدها شكلا إلا أن محتواه مفتوح بل ومتغير . [عيسى ١٩٨١] .

النماذج الرئيسية للتنظير في علم نفس النمو :

مماسبق يمكن أن نستخلص ثلاثة نماذج رئيسية لدراسة النمو الإنسانى تشكل فى حد ذاتها إطاراً مرجعيا لكثير من النظريات التى تحاول تفسير عملية النمو وتوجيه مسار البحث والدراسة فيه وهي : النموذج التراكمي الآلى والنموذج البنيوى العضوى والنموذج الجبرى التكشفي ويلاحظ في هذا التصنيف الثلاثي ارتكازه بصفة رئيسية على المجال الأول للاختلاف في رؤية الإنسان والخاص بمطاوعته ومدى تأثيره بالمحيط باعتباره أكثر المجالات إثارة للجدلية بين المنظّرين . وقد يأتى المجالان الآخران للاختلاف في معرض حديثنا عن النظريات المختلفة الداخلة في تلك النماذج . ويجب أن نضع في اعتبارنا أن هذا التقسيم لا يعنى تساوى درجة الإختلاف بين نظريات نموذج معين ونظريات نموذج آخر أو أن التعامل معها يتم على أساس الانفصال وإنما يجب أن يكون على أساس المحور المتصل وأن هذا التقسيم لسهولة فهم المسلمات والافتراضات الأساسية لكل نظرية بقدر الإمكان .

النموذج الأول : النموذج التراكمى الآلى (Mechanistic Model) المثير – الاستجابة Stimulus - Response) .

وهذا النموذج يعتبر النمو عملية تراكمية للخبرات تنتج عن علاقة شبه آلية بين المحيط وبين الإنسان وأن سلوك الإنسان في هذه العلاقة يشبه سلوك الآلة وقد تكون هذه الآلة بسيطة جدا وقد تكون معقدة جدا ولكن ما يميزها هو العلاقة بين المواد الداخلة أو المدخلات (Input) وبين المواد الناتجة أو المخرجات (Output)فأى مدخلات على هيئة مثيرات ينتج منها مخرجات على هيئة استجابات ويهتم الباحثون الذين يندرجون تحت مظلة هذا النموذج بالعلاقة بين المثير والاستجابة والمبادىء التى تحكمها . فالنمو عملية تغير تحدث نتيجة استثارة ما ويحدد هذا التغير تتابع المثير والاستجابة ويمكن قياس كميته في السلوك الظاهرى للفرد . وهذه العلاقة بين المثير والاستجابة علاقة ترابطية تتم عن طريق الأشراط أو التقليد أو إرجاع الخبرة الحديثة إلى ما اكتسبه الفرد قديما وهكذا

يكون النمو الإنسانى فصلا من فصول التعلم تحكمه مبادىء التعلم التى تكفى للتعرف على كيفية حدوثه والتحكم فيه ما أمكن . [عيسى ، ١٩٨١] .

النموذج الثاني : النموذج البنيوى العضوى **Organismic-Structural Model** : (البناء – الوظيفة **Structure-Function**) .

وهذا النموذج يعتبر النمو عملية تغيير تتميز بالاستمرارية المرحلية غير المتصلة بمعنى أن هذا التغيير يتم بالتفاعل المستمر بين الأنسقة المختلفة داخل الكائن الحي من ناحية ، وبينه باعتباره نسقا خاصا والأنسقة المحيطة به من ناحية أخرى وأن هذا التفاعل تتغير كيفيته ومردوده من مرحلة إلى أخرى وتتميز كل مرحلة بظهور أنماط مختلفة من الأبنية تتباين في وظيفتها عن سابقتها مما يؤدى إلى تباين النتائج من هذا التفاعل ويميز هذا التفاعل : (ا) أنه ليس أحادى الجانب أى تبادلية التأثر والتأثير بين عناصره : (ب) النظر إلى الفرد فيه باعتباره كائنا عضويا تتفاعل أعضاؤه تمايزا وتكاملا وله القدرة على تنظيم ذاته ، (جـ) أن ناتجه يختلف في اطاره الكلي في كل مرحلة عن سابقتها كيفا وكما فجزئيات الخبرة (أو المثيرات عند السلوكيين) لا تتشابه الاستجابات تجاهها مهما تطابقت ومن ثم فإن الهدف ليس تكوين عادات وإنما البحث عن الأبنية المناسبة لكل مرحلة والتعرف على وظيفتها في اكمال هذا التفاعل وأن النمو هو ناتج عملية بمعنى أنه اكتساب لمزيد من الخبرات وقدرة على زيادة كفاءة عملية الاكتساب هذه ومن ثم فإن استخدام الأقيسة البسيطة التى تعتمد على الكم تعتبر قاصرة ويجب أن تمتد لتشمل ما ظهر من الكفاءات التى تختلف عن سابقتها من الناحية النوعية .

النموذج الثالث : النموذج الجبرى التكشفي
Preformationistic-Predeterministic Model
(الكفاءة – الأداء **Competence-Performance**) .

وهذا النموذج يعتبر النمو عملية تكشف للقدرات التى سبق تكوينها وتحديد كينونتها منذ لحظة الإخصاب وأن مهمة البيئة المحيطة بالفرد هي مجرد اظهار

ما لدى الفرد من هذه القدرات الفطرية أو إعطائها مظهرا يناسب هذه البيئة يتمثل في الآداء الذى يظهر من الأفراد وبقدر قرب أو تماثل هذا الآداء من القدرة الكامنة أو ما يسمى بالكفاءة الجبلية يكون مستوى النمو (Ausubel, 1970) .

نظريات في علم نفس النمو :

أولا : نظريات تتبع النموذج التراكمي الآلي .

(ا) التعلم الاستجابي (Respondent Learning)

في هذا النوع من التعلم يتعلم الكائن الحى أن يستجيب استجابة معينة في حالة وجود مثير معين . ونجد جذور هذا النوع في دراسات الإشراط الكلاسيكي التى قام بها العالم الفسيولوجي الروسى إيفان بافلوف ولكي نتعرف على الأساس الذى يقوم عليه التفسير وعلى مصطلحاته دعونا نعرض بسرعة التجربة الأساسية فيه :

« إذا رأى كلب قطعة من اللحم وبدأ يسيل لعابه وهو يأكلها فإن قطعة اللحم هي المثير الطبيعي وسيلان اللعاب هو الاستجابة الطبيعية له . ويطلق على المثير الطبيعي المثير غير الشرطى (م غ ش) أى أنه لا يشترط عملية الاقتران حتى يكون له هذا التأثير ويطلق على الاستجابة الطبيعية الاستجابة غير الشرطية (س غ ش) بنفس المعيار وظهور الاستجابة هذه عند ظهور هذا المثير يعتبر فعلا منعكسا وليس فعلا متعلما . والآن في موقف آخر مع نفس الكلب : دعونا نضيء مصباحا في حضوره فنجد أن تأثير ظهور الضوء لا يذكر أو قد ينعدم بالنسبة لسيل اللعاب ولكننا إذا ما قارنا (ما اقترن) تقديم اللحم للكلب بظهور الضوء مرات متتالية وفي مرة نتوقف عن تقديم اللحم فسنلاحظ سيل لعاب الكلب لمجرد ظهور الضوء . إذن فالضوء الذى كان تأثيره شبه محايد بالنسبة للكلب وليست له القدرة على استثارة اللعاب أصبحت له القدرة على استثارة استجابة شبيهة بما يثيره تقديم اللحم وهكذا أصبح ظهور الضوء مثيرا شرطيا (م ش) أى يشترط اقترانه بالمثير الأصلي قبل قدرته على استثارة استجابة مشابهة

وهي الاستجابة الشرطية (س ش) وبقدر قوة هذا الاقتران تكون تشابه الاستجابة الشرطية بالاستجابة غير الشرطية - والعلاقة الأساسية هنا هى اقتران مثير محايد بمثير آخر نشط فيكتسب المثير المحايد صفة المثير النشط وتكون له قدرة استثارة استجابة شرطية مشابهة للاستجابات الطبيعية وكثير من الخبرات التى تشكل محتوى النمو نكتسبها بهذه الطريقة فيمكن ارجاع النمو الأخلاق لدى الفرد بإقباله على الأفعال الخيرة لارتباطها لديه بخبرات سارة أو شخصيات محبوبة والإحجام عن فعل السيء من السلوك لارتباطه لديه بخبرات غير سارة أو شخصيات غير محبوبة . وإذا انتقلنا إلى مثال من الحياة المدرسية في تكوين الاتجاهات نجد أن طفلا فقيرا تعرض لشعور بالخوف والحزن في أول يوم من أيام الدراسة بسبب ملاحظات المدرس أو التلاميذ القاسية فأصبح يكره المدرسة وربما كل ما يمت لها بصلة من مدرسين وكتب وتلاميذ لارتباطها زمانا ومكانا بالموقف الذى أثار فيه هذا الشعور بالخوف والحزن .

ومن ثم فإن أى شيء يحيط بالفرد قد يصبح مثيرا لشعور معين إما سعادة أو حزنا بما ارتبط به من أحداث وما أثاره لديه من مشاعر ومما لا شك فيه أن المدرس الذى يستطيع أن يحلل المواقف المحيطة بالتلميذ في ضوء هذا التعلم الأساسى يساهم مساهمة طيبة في النمو الانفعالى لدى التلميذ واكسابه الاتجاهات المرغوبة والتخلص من غير المرغوب منها .

(ب) التعلم بالاقتران : (Contiguity Learning) .

لا حظنا في النوع السابق من التعلم أن ارتباط المثير الشرطى بالمثير غير الشرطى يعتبر أساسا لحدوث الإشراط الذى ينتج عنه اكتساب الخبرة ويرى بعض العلماء أن مجرد ارتباط الحوادث - أى الحوادث يكفي لحدوث الخبرة التى تؤدى إلى التعلم هذا الارتباط فلا يلزم وجود نوعين من المثيرات بل مجرد ارتباط مثير معين واستجابة ما يكفينا لحدوث تأكيد لهذا الارتباط ومثال ذلك تعلمنا لأسماء الأشخاص أو جدول الضرب الحسابي في المدرسة بل إننا نجد في حياتنا أمثلة عديدة لهذا النوع من التعلم فى صورة ما يتكون لدينا من التفكير النمطى الذى ينشأ عن تعلم اتجاهات وآراء لم ترد صراحة في الموقف التعليمي بالذات فتقديم

مسرحيات وأفلام تحوى صورة معينة عن الشخصيات التى تتعامل معها مثل صورة الحماة المتسلطة أو مدرس اللغة العربية المتزمت أو صاحب الملك الجشع تهيء مواقف تعليمية ينتج عنها النمطية . فربط ظهور هذه الشخصيات بمواقف تؤدى إلى لصق هذه الصفات بهم وينتج عن ذلك أن يتعلم الناس أن هذه الصفة تشكل الخبر لأى مبتدأ يتكون من أى اسم يندرج تحت هذه الوظائف رغم أنه ليس كل الحموات متسلطات أو كل مدرسى اللغة العربية متزمتون ولا كل أصحاب الملك جشعون . ووسائل الإعلام بل والكتب المدرسية ذاتها تهيء مواقف ينتج عنها هذه النمطية التى تؤدى إلى تعميم الآراء والاتجاهات ورغم أن بعض أشكال هذه النمطية مفيد في حياتنا العملية نجد أن البعض الآخر غير مفيد بل وخاطىء وضار أحيانا .

ويمكن التحدث عن النمو اللغوى في صورة اكتساب أسماء الأشياء لاقتران اللفظ بالمثير والأفعال بمدلولها اللفظى وكذا النمو الأخلاق وجوانب النمو الأخرى .

(ج) التعلم الإجرائى (Operant Learning)

هذا النوع من اكتساب الخبرة أساسه التعزيز . وقد استعمل على نطاق واسع في أساليب تعديل السلوك ويسمي بالإشراط الإجرائى لأن السلوك المعنى يظهر تلقائيا دون إثارة بل نتيجة إجراء من الفرد حيال البيئة المحيطة به وهذا الإجراء أو السلوك يستمر ويتلاشى بناء على النتيجة التى تليه فالسلوك الذى يليه التعزيزمستمر والذى لا يليه التعزيز يتلاشى .

ويرتبط هذا النوع من الإشراط بالعالم الأمريكي سكينر (Skinner) الذى قام بتقديم شرح واف له ولطريقة عمله بل وقدم الأدوات المعملية التى تساعد على اتمامه والتى تقدم الدليل على صدق هذه الرؤية وقام بتطبيق هذا الأسلوب على الحيوانات باستخدام الصندوق المعروف باسمه وما شابهه . وقام بابتكار طريقة مَدْرسيّة لتعليم الخط مستخدما نفس المبادىء التى يقوم عليها الإشراط الإجرائى وإذا ما كان التعلم الاستجابي يهتم باقتران مثير بمثير آخر ولا يؤدى إلى تعلم استجابة جديدة بل يؤدى إلى تعلم ارتباط جديد بين مثير

واستجابة موجودة فعلا لكن الإشراط الإجرائى يهتم بدوام استجابة اجرائية عن طرق اتباعها بتعزيز مناسب وحين يرى الإشراط الكلاسيكي في االتعلم الاستجابي للفرد في موقف سلبى ينتظر المثيرات ليرى عليها استجابات فإن الإشراط الإجرائى يرى الفرد في موقف إيجابي يؤثر في بيئته وبناء على رد فعل هذا التأثير تتحدد نتيجة الموقف التعليمي .

والنمو اللغوى يتم عن طريق التعزيز المصاحب لأنماط السلوك اللغوى المختلفة وكذا النمو الأخلاقي الذى يتحقق بمقدار ما يصاحبه من لذة وأن الجزاء الخارجى هو الذى يثرى السلوك الأخلاقي وهو الحافز على استمرار العمل النافع والتزامه .

(د) التعلم بالملاحظة : (Observational Learning)

وهناك نوع آخر من التعلم هو التعلم بالملاحظة والتقليد وهذا النوع يعتمد على وجود النموذج في الموقف التعليمي وتقليد هذا النموذج من جانب المتعلم ويطلق على هذا النوع من التعلم أحيانا نظرية التعلم الإجتماعى (Social Learning Theory) حيث إنه يحدث في جو اجتماعي ويحدد أهدافه المجتمع الذى يعيش فيه الفرد بل واغلب صوره نجدها في السلوك الاجتماعى للإنسان . وملاحظة النموذج يمكن أن تعدل سلوكنا على النحو التالى .

١ – نتعلم سلوكا جديدا .

٢ – تسهيل اتقان سلوك موجود فعلا .

٣ – كف سلوك متعلم أو رفع الكف عن سلوك تعرض للكف .

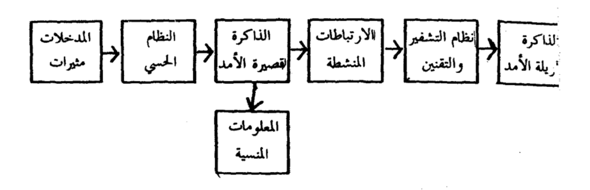
وفي النمو الأول نتعلم نطق بعض الكلمات الجديدة عن طريق ملاحظة غيرنا وهم ينطقونها . وفي النمو الثانى فإننا قد نتقن مهارة معينة عند رؤية النموذج أمامنا كإتقان المسبح أو نحسن من نطقنا لما لدينا من كلمات وفي النمو الثالث فإن ملاحظة إنسان معين يتعرض لحادث معين قد تؤدى إلى موقف هذا السلوك ولكننا عندما نرى إنسانا ذو ميول عدوانية يثاب على عدوانيته فإننا قد نميل إلى هذا المسلك وقد كانت الظروف المحيطة بنا في المجتمع قد ساعدت على كف هذا السلوك .

ويجدر بنا هنا أن نشير إلى أن التأثير يصل إلى غاية مداه كلما كان العمل المراد تقليده يخضع إلى تعزيز قوى سنواء من ناحية النموذج أو من ناحية المتعلم ولكنه ما زال أثره يعتبر ثانويا بالنسبة لأثر النموذج ذاته (Bandura, 1973) .

(هـ) معاملة البيانات (Information Processing)

يندرج أتباع هذه النظرية تحت مظلة النموذج التراكمي الآلي ولكن ذلك لا يعنى أنهم يتفقوا مع الإشراطيين وعلماء التعلم الاجتماعي في كل ما يقولونه وقد رأينا اختلاف هؤلاء ذاتهم فيما بينهم ، فبينما يركز علماء الإشراط الكلاسيكي على الارتباط بين المثير النشط والمثير المحايد ويعتبرون الإنسان سلبيا ، مهمته إظهار الاستجابة في وجود المثير نجد علماء الإشراط الإجرائي يركزون المثير المعزز الذى يلي الاستجابة ولا يستثيرها فيؤكدها ويعتبرون الإنسان إيجابيا يتحرك تجاه البيئة ويؤثر فيها . في حين نجد علماء التعلم بالملاحظة يركزون على وجود النموذج الاجتماعى الذى يمكن تقليده بغض النظر عما يلي هذا السلوك من تعزيز والذين يرون أن التعلم أبسط من هذا أو ذاك وأنه مجرد اقتران أشياء ببعضها يجعلنا ندرك العلاقة بينها فرغم أن نموذج اكتساب الخبرة هو المثير — الاستجابة . إلا أنهم يحاولون أن يتصدوا لما يحدث بين المثير والاستجابة أو بمعنى أوضح ، ما الذى يجعل مثيرا ما يتغير تأثيره من وقت لآخر ؟ أو ما هي العمليات التى تجعل مثيرا ما يؤدى إلى استجابة معينة أى أنهم مشغولون بالعمليات الداخلية في الإنسان ذاته مثل الإدراك والذاكرة والاهتمام والتعرف وحل المشكلات والتفكير وهذا ما يجعل أكثر علمائهم يستخدمون لغة الحاسب الآلى والاستعارات الرياضية ، فهم يرون انسياب المعلومات من خلال مجموعة من العمليات متشابهة لبرامج الحاسب الآلي .
ويمكن فهم ذلك بطريقة أوضح لو رجعنا لنموذج الذاكرة البشرية الذى يتم فيه تحليل المعلومات على مستويات متعددة حيث يتم تخزينها كما يتم تخزين المعلومات في الحاسب الآلي ، ويمكن تثبيتها واستعادتها طبقا للمستوى الذى تم عليها التحليل والتخزين فنجد أن الظواهر الحسية الخارجية للمثير يتم تحليلها على المستوى البسيط للذاكرة وهو الذاكرة ذات المدى القصير (Short-term Memory STM) أما الذاكرة ذات المدى الطويل (Long term Memory LTM) — فنجدها تهتم

بمستويات أعمق كالمعاني المتضمنة وتلك أكثر مقاومة للنسيان .



في هذا النموذج يؤثر المثير الخارجي على الحواس فتنقله الحواس للذاكرة قصيرة الأمد ومن هنا إما أن يرتبط بأشياء مثيرة أخرى ومنها ينتقل إلى صندوق التشفير والتقنين فيتم البحث عن معانيه وقد ينتقل مباشرة بدون ارتباطات منشطة فيصل إلى مرحلة التخزين الطويل الأمد ، وإما أن يركن في زاوية النسيان ، وتساعد هذه النظرية على فهم التغييرات التى تحدث في قدرة الأطفال على استخدام الذاكرة كأداة وتدريب الأطفال على استخدام المستويات الأعمق لكي يجعل من الذاكرة تغذية رجعية لتطابق الهدف مع الآداء ، [Braner , 1973] .

ثانيا : نظريات تتبع النموذج البنيوى العضوى :

(ا) نظرية التحليل النفسي : (سيجموند فرويد)

يعتبر أتباع هذه المدرسة من أتباع النموذج البنيوى العضوى باعتبار أنهم يعالجون موضوع تنظيم العاطفة مع الخبرة عن طريق دراسة الأبنية السيكولوجية التى تحل محل بعضها داخل مراحل نمو تنسلخ إحداها عن الأخرى ويميل أصحاب هذا الاتجاه إلى التركيز على الشخصية من جانبها الانفعالي من حيث الصراعات النفسية ومدى تحقيق النجاح في حلها والتكيف معها رغم ارتباط هذا المدخل بمجال الطب العقلي والصحة النفسية أكثر من ارتباطه بمجال علم نفس النمو . إلا أنه يشغل مكانة كبيرة في الدراسات الخاصة بنمو الشخصية ، وتجد دراساته حتى

الآن مصدرا لمفاهيم ومصطلحات فحص الاضطرابات العقلية ، وفي الحقيقة تعتبر هذه الدراسات الأولى المنظمة والغنية في فهم نمو الإنسان ، وقد ارتبط هذا المدخل باسم سيجموند فرويد ورؤيته ، حين وضع أساسها مع نهاية القرن التاسع عشر . ورغم أن علماء هذا المدخل يرون أن أساس السلوك البشرى أو الشخصية الإنسانية تكمن في دوافع فطرية إلا أنهم يفترضون وجود تركيبات انفعالية تحل أحدهما محل الأخرى ، على مسار مراحل النمو وتتمثل وظيفتها في الصور المختلفة التى تتخذها طريقة تكيف الفرد مع نفسه .

وتقوم النظرية في أساسها على افتراض وجود دوافع جبلّية لخصها فرويد في دافعين أساسين هما الدافع للبقاء والدافع لحفظ النوع أما دافع البقاء فهو ليس بأهمية الدافع الثاني لحفظ النوع حيث إنه لا يتعارض أو يتداخل مع الدافع الفردى وأن هذا الدافع يمكن اعتباره الطاقة التى تشكل سلوك الإنسان ونموه وقد أطلق فرويد على هذه الطاقة مصطلح الليبيدو (Libido) وهو اسم أعم للطاقة الجنسية التى تشكل أساس حفظ النوع . وقد أضاف فرويد مفهومين جديدين لكى يشرح مصدر الطاقة أو الدوافع التى تحرك السلوك البشرى وهى الحب ودافع البقاء (EROS) وغريزة الموت أو الاعتداء (THANATUS) ونحن هنا لسنا بصدد مناقشة مدى أهمية هذه الآراء وإنما نحاول أن نوضح الأساس الذى استخدمه فرويد عند تحليله للنمو البشرى .

وقد قسم فرويد الشخصية الإنسانية إلى ثلاثة مستويات أو أبنية تختلف كل منها في وظيفتها وطريقة التعبير عن شكل التفاعل الذى هو جوهر النمو ومعيار تحقيق الاشباع لهذه الطاقة الأساسية . وقد أطلق على البناء الأول اسم الأنا الدنيا أو « الهو / الهى » (ID) وهي تشمل كل الدوافع الغريزية التى يرثها الإنسان بصفته إنسان والوليد البشرى يمثل الطاقة تبحث عن إشباع دون النظر إلى حدود الإمكان أو التحكم في طريقته ، فإذا ما جاع صرخ حتى يصل إلى حلمة الثدى أو المرضعة فينسى كل شيء دون ذلك ، وتسمع صوت رضاعته مثل الحيوان الصغير ومنذ الميلاد تبدأ هذه الدوافع في الاصطدام بالواقع فيجد الطفل أن حاجته للطعام تأتى عليها فترات لا يمكن إشباعها بسرعة وقد تأتى فترات لا يمكن فيها هذا

الإشباع فالأم مشغولة أو في موقف لا تتمكن فيه من هذا الإرضاع فيكون الصراخ الذى ينشأ من الصراع بين الأنا الدنيا وبين الواقع وينشأ مستوى ثانٍ من البناء للشخصية الإنسانية تؤدى وظيفة أخرى من التفاعل وهذا المستوى هو « الأنا EGO » وهو هذا المستوى العاقل الواقعى من الشخصية الإنسانية التى تدرك الممكن من المستحيل بل تعرف أن تأخر الإشباع عادة ما يكون أمرا مرغوبا فيه وأن الأهداف طويلة الأمد قد تتطلب تأجيل أو نسيان الأهداف العاجلة ومن هنا تحاول « الأنا » توجيه رغبات الأنا الدنيا إلى قنوات يحصل منها الإنسان على أقصى فائدة له . ويجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أنه ليس هنا تضاد أو تناقض بين « الأنا الدنيا » و« الأنا » فكلاهما يعملان من أجل هدف واحد هو إشباع حاجات الفرد .

أما المستوى الثالث الشخصية فهو ما يسمى بالأنا العليا (Superego) وهي تقع في مكان التضاد مع المستويين الآخرين وتحدد المظاهر الأخلاقية الهادفة للشخصية ، وهي مثل الأنا تنتج من الاتصال بالواقع أو البيئة ولكنها تتصل بالواقع الاجتماعى وليس بالواقع الجسدى ، ونمو الأنا العليا لا يحدث في الطفولة وإنما في المراحل المتقدمة من العمر وتنشأ من خلال تذويت القيم الإجتماعية[1] والثقافية وعدم قدرة الفرد على حل الصراع الموجود بين الأنا الدنيا والأنا العليا يشكل السبب الرئيسى لأغلب أنماط السلوك غير السوى إن لم يكن كله كما يرى فرويد .

وهذه الأبنية الثلاثة تشكل أساس التغيير النوعى في التفاعل الذى يحدث في مراحل النمو المختلفة وظهورها يحدد المراحل المختلفة للنمو عند فرويد .

---

(١) تذويت (Internalization) ويطلق عليها في بعض الأحيان استدخال والمقصود بالتذويت هنا أن تنقل القيم من المصدر الخارجي وتصبح ذاتية لدى الإنسان .

مراحل النمو النفسى عند فرويد :

يقسم فرويد التغييرات التى تحدث في عملية النمو النفسي إلى مراحل متعاقبة يمكن تمييزها عن بعضها البعض عن طريق الأشياء أو الأنشطة اللازمة لإشباع رغبات الفرد أثناء كل مرحلة ومعيار النمو عنده هو وصول النمو الجنسى إلى النضج الكامل ويتحقق ذلك في مرحلة المراهقة بمعناها الواسع وتتحدد كل مرحلة حول نطاق الاستثارة الجنسية أو طريقة الإشباع فهي تبدأ بالمرحلة الفمية (Oral) ثم المرحلة الشرجية (Anal) ثم تنتقل إلى المرحلة القضيبية Phallic) ثم تفقد هذا التحديد الواضح فى سن السادسة وتظل كامنة غير واضحة المعالم والحدود حتى مرحلة المراهقة حيث يبدأ النضج الجنسى ومظاهر الانفعال الخاصة به ويتم اشباع الدافع الأساسى وهو المحافظة على النوع فيما يسميه بالمرحلة التناسلية (Genital stage) .

وسنحاول فيما يلي أن نلخص أهم المظاهر الرئيسية لكل مرحلة من هذه المراحل :

١ - المرحلة الفمية : (Oral Stage)

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة الاستقبال حيث يشكل الفم مدخل استقبال للمحافظة على النوع كما يعتبر الباب الرئيسى لاكتساب الخبرة من المجتمع المحيط به وتمتد هذه المرحلة من خلال سنى المهد فتبدأ مع الميلاد وحتى منتصف العام الثانى تقريبا وفي هذه المرحلة يتركز اهتمام الطفل في عملية الرضاعة ويشعر باللذة عندما يضع أى شيء في فمه ويتمثل ذلك في عملية الرضع من الثدى أو مص الاصبع أو وضع الأشياء في فمه . ويقول فرويد بأنه رغم اهتمام الطفل البالغ بإشباع رغبته النابع من طاقة الحب (EROS) إلا أن ذلك يتضمن أيضا نزعة اعتدائية (Thanatos) تظهر في سلوكه العدوانى عندما يعض ثدى أمه أو يد أبيه أو تقطيع أى شيء أو تحطيمه بل إن الرضاعة في حد ذاتها نزعة عدوانية فهو يريد أن يمتص أمه كلها . وتشكل الأنا الدنيا البناء الأساسى في سلوك الطفل منشأ وتوجيها ونماية .

٢ - المرحلة الشرجية : (Anal Stage)

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة الإخراج وتبدأ في منتصف العام الثانى من عمر الطفل وتستمر حتى نهاية العام الثالث تقريبا وفيها يتحول مصدر اللذة إلى عملية الإخراج ويبدأ ظهور الأنا (EGO) عندما نحاول أن نفرض عليه نظاما دقيقا لضبط عملية الإخراج التبول والتبرز فيعيد لديه صراع بين تحقيق رغبته عاجلا وبين من يواجهه من حدود يفرضها الواقع تجعل ذلك منظما وفي بعض الأحيان مؤجلا فيلجأ إلى قبول الواقع مقابل الحصول على الاستحسان الاجتماعى وتبدأ الأنا في تنظيم العلاقة بين الرغبات الفطرية وبين الواقع المحيط بالفرد .

٣ - المرحلة القضيبية : (Phallic Stage)

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة تحديد الجنس وتبدأ في نهاية العام الثالث حتى سن السادسة تقريبا ويتحول فيها مركز الاهتمام من عملية الإخراج إلى عملية الممايزة بين الذكر والأنثى ويرى فرويد أن بداية ظهور عقدة الذكورة وعقدة الأنوثة تكون في هذه المرحلة حين تظهر أيضا مخاوف الختان عند الأطفال ويواكب هذه المرحلة أيضا ظهور عقدتى أوديب والكترا فيرغب الطفل في أن يحل محل أبيه كمحور لحب والدته ويتمزق بين حب الأب وكرهه ويبدأ هذا الصراع في الذوبان فيتخلص الابن من مشاعر الرغبة نحو والدته بتقمصه شخصية والده وتبدأ مرحلة أخرى من حياته . أما من ناحية الطفلة فتعانى من عقدة اليكترا وعندما تجد نفسها غير قادرة على أن تنافس أمها في حب والدها تبدأ في تقمص شخصية أمها . ويقول فرويد أن لجوء بعض الأفراد إلى اختيار شركاء حياتهم من أناس يشابهون آباءهم أو أمهاتهم يعتبر مظهراً من مظاهر وجود بعض هذه الميول العُقدية من هذه المرحلة .

٤ - مرحلة الكمون : (Latency Stage)

وتبدأ مع بداية ألعام السادس وحتى سن المراهقة أو البلوغ أى في سن الثانية عشرة تقريبا ويبدو فيها الطفل وقد تخلص من عقدتى أوديب واليكترا وتم له

ما أراد من تقمص للشخصية المثلية من ناحية الأب والأم ونتيجة لهذا التقمص تبدأ الأنا العليا في الظهور وتتميز هذه المرحلة بحيادها وكمون انفعالاتها وعدم ظهور عقد ترتبط بنوع الجنس .

٥ - المرحلة التناسلية : (Genital Stage)

وتبدأ مع البلوغ الجنسى بمعناه المعروف وهى تعتبر ميلاداً جديدا للفرد حيث تتكرر فيه المراحل السابقة فنجد أناسا يجدون اللذة الفمية في حبهم للأكل واللجوء إلى قضم الأظافر أو التدخين والتقتير في الإنفاق بينما نجد أناسا يميلون إلى وجود اللذة في الاخراج فيتميزون بإصدار الأصوات العالية وتشكل عملية الانفاق المادى لديهم مشكلة ولكن المهم في هذه المرحلة إطلال الأنا العليا (Superego) لتأكيد وجودها فتبدأ متسلطة جامدة في شكل الاستمساك بمطلقية القوانين وفي مظاهر المثالية لدى المراهق ثم تظهر مرونتها مع النضج الكاملة . وبما أن مرحلة المراهقة تصل بالطاقة الليبيدية إلى مرحلة الاشباع الصريح فإن فرويد يرى أن هذه المرحلة هي المرحلة النهائية في سلم نمو الشخصية .

ويرى فرويد (Freud, 1949) أن نمو الشخصية في الكبر يعتمد اعتمادا أساسيا على خبرات الطفولة وما تم اشباعه أو كبته من الرغبات الفطرية فالشخصية السوية هى التى تم إشباع رغباتها في كل مرحلة بينما يؤدى عدم اشباع هذه الرغبات أو كبتها إلى ظهور العقد والنزعات العدوانية والصراعات بين الأنا الدنيا والأنا العليا وثبوت الفرد في مرحلة الأنا (Ego) وعدم قدرته على تذويت الأنا العليا بمعنى التزامه بالسلطة الخارجية دون نشوء الضمير كما تظهر حالات اللامبالاة وتخيل قنوات أخرى لإشباع هذه الرغبات وحيل دفاعية مَرضية مثل الإسقاط أو التبرير أو رد الفعل أو الإنكار وما إلى ذلك من حيل يحاول فيها الفرد التكيف مع ذاته وفي بعض الحالات الممكنة يتحول إلى الإعلاء أو الإحلال أو التعويض من أجل الحصول على التقبل الاجتماعى . ومن الملاحظ أن رؤية فرويد للدوافع الإنسانية تنبثق من رؤية الإنسان مسيّرا بطاقة شريرة ودوافع بهيمية كامنة من الأنا الدنيا وأن مهمة النمو تحقيق الإشباع بمعيارين أساسين وهما المعيار الذاتى ثم معيار المقبولية الاجتماعية الموافِقة مع هذا المعيار الذاتى .

(ب) نظرية النمو النفسى الاجتماعى : (أريك إريكسون)

رأينا كيف أن فرويد اعتبر الطاقة الليبيدية بمدلولها الجنسى في مضمونها وحب الحياة والعدوانية في مظهرها هى أساس النمو وأطلق على المراحل الثمانية مسميات ترتبط بهذه الطاقة الجنسية ووضعها في تقسيمات مرتبطة بإشباعها . ولكن إريكسون الذى تعتبره آنا فرويد من أهم تلامذة التحليل النفسى قد اهتم بأن الأحداث الاجتماعية على نمو الشخصية الفردية وأصبح هدف النمو عنده خلق شخصية متوافقة مع الواقع الاجتماعى وليس كما يرى فرويد خلق شخصية متوافقة مع نفسها وهو بذلك يؤكد على دور المجتمع والعلاقات بين الأفراد في النمو الفردى . فنمو الشخصية يسير طبقا لخطوات تم تحديدها مسبقا باستعداد الكائن الحي للتعرف على المجتمع المحيط به والتفاعل معه ، هذا المجتمع الذى يبدأ بصورة باهتة للأم وينتهي بصورة واضحة للبشرية كلها والنمو يسير في مراحل تتميز بحلول متصاعدة للمشكلات والصراعات بين حاجات الفرد والمتطلبات الاجتماعية . والمراحل ثمانية لكل منها نمط معين بين الصراع يتم حله تماما أو على الأقل بطريقة مرضية قبل أن يتم الانتقال إلى صراع المرحلة التاليه كما أن الفشل في أحد هذه الأنماط الصراعية سوف تؤدى إلى اضطرابات نفسية قد تأخذ في أغلبها أشكالا اجتماعية (Erikson, 1968] .

وفيما يلى تعريف بالمراحل الثمانية التى أشار إليها إريكسون ونلاحظ في الاسم الذى اطلقه على كل منها نوعية الصراع : القطبين الإيجابى والسلبى له .

١ - مرحلة الإدماج (Incorporative)أو مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة

(Trust Vs. Mistrust) وهى توازى المرحلة الفمية عند فرويد واعتبرها مرحلة استقبال وتقبل ثم تمسك بالنمط المستقبل فالطفل يواجه أمورا كثيرة غريبة عليه كثير منها متذبذب لدرجة أنه يصعب عليه أن يضع نسقا توقعيا لما يحدث مما ينتهى به إلى شعور بعدم الثقة أو عدم القدرة على التنبؤ بما سوف يحدث . للطفل يحتاج إلى أن ينشىء علاقة يحس فيها بأن ما يطلبه تكون أمه جاهزة ، فيتولد لديه شعور بالثقة يجعله قادرا على فهم ما يدور حوله ويتحمل تأجيل اشباع رغباته .

٢ - مرحلة التسيير الذاتى مقابل الرية والخجل
(Autononuy Vs Shame & doubt)

وتقابل المرحلة الشرجية عند فرويد وتتميز عند إريكسون بالنبض المتضاد بين الاستمساك بالشيء أو تركه فهي مرحلة التدريب على التحكم في الإخراج مع بداية القدرة على المشى وممارسة بعض أنماط الحركة والتوجيه الذاتى يحاول الطفل أن يظهر قدرته على القيام بأى عمل دون أن يدرى حقيقة مدى هذه القدرة ومن ثم يجب علينا أن نحميه من المبالغة في الثقة في قدرته مع إعطائه الفرصة لإثبات هذه القدرة فينشأ لديه إحساس بالثقة في قدراته وإلا أدى تجاهلنا لذلك أو تركنا لشعور الإحباط يسيطر عليه إلى إحساس بالخجل والشك في امكانياته .

٣ - مرحلة الدمور أو الاقتحام : (Intrusive Stage)

أو مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب وتقابل المرحلة القضيبية عند فرويد وتتميز بالانطلاق إلى الآفاق الجديدة وفرض النفس على الآخرين حتى يحاول تحقيق ذاته في الصراع الأوديبى وتعتبر استكمالا للمرحلة السابقة فهي تضيف إلى القدرة على التسيير الذاتى القدرة على تنفيذ ما يبدؤه والمشكلة التى يمكن أن تواجه الطفل في هذه المرحلة هي خوفه من أن ينتج عن سلوكه ما يعتبر ضررا للآخرين أو ردود الفعل الطيبة من والديه .

٤ - مرحلة التمكن مقابل الشعور بالنقص : (Mastry Vs Inferiority)

يرى إريكسون أن الطفل عندما يصل إلى حالة من التوافق مع أسرته عن طريق التوحد الأوديبى يكون مستعدا للدخول في العالم الخارجى فهذه هي مرحلة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ويطلب منه أن يقوم بإنتاج أشياء محددة وإنجازات معينة وسينال مقابل ذلك اعترافا ومكافأة فيظهر الطفل

رغبته المستمرة في أن يقوم بأى عمل وأن يعهد إليه أعمالا تناسب قدراته وينال في مقابل الآداء تشجيعا يولد لديه الشعور بالتمكن وإن صادف إحباطا وعدم تقدير ممن يحيطون به سينقلب إحساسه إلى شعور بالنقص .

٥ - مرحلة تحديد الهوية الاجتماعية أو الهوية المتميزة مقابل الهوية المتميعة (Identity vs , Indentity confusion)

وهي مرحلة المراهقة التى يواكبها ثورة فسيولوجية يوازيها ثورة نفسية ورغبة في الاستقلال وتحدد الذات . فهو لم يعد ينتمي إلى عالم الصغار وأصبح عليه أن ينظر إلى عالم الكبار والتعرف على الأدوار المستقبلية المطلوبة منه في المجتمع وتناسب حالته الجديدة ، ولكنه يواجه باعتراض الكبار على أساس أنه لم يصبح « رجلا » بعد ، فينشأ لديه إحساس بالهامشية ولكن إذا ما استطعنا مساعدة الفرد المراهق على معرفة المرحلة التى يمر بها وتحديد انتمائه إلى فئة الشباب ، وما يليق بهم تولد لديه إحساس بالانتماء وتعرّف على دوره ومدى تميزّه عن أدوار الآخرين .

٦ - مرحلة الألفة مقابل الإنعزال (Intimacy vs Isolation) :

يصعّد إريكسون مراحل الصراع لتتخطى مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد والنضج والشيخوخة على نفس النسق الذى كان في المراحل القبلية فيقول إنه إذا استطاع الفرد أن يجتاز صراع المراهقة وتحددت هويته على أساس أنه فرد اجتماعي عامل ذو قدرات معينة فيتحول تجاه الآخرين من أجل علاقة تآلف تحقق الرضا لطرفيها وهذه المرحلة يكون فيها الزواج كألفة اجتماعية أو الوظيفة كألفة مهنية وتتميز بالرضى عن تقديم بعض التضحيات دون حرج أو خوف من أن يؤثر ذلك على كيان الفرد . المشكلة التى قد تتكون هي عدم القدرة على تفهم علاقة الأخذ والعطاء وتكوين الألفة مع الآخرين فيرى المراهق أمنه في الانعزال والتقوقع .

٧ – مرحلة الإنتاج مقابل التبلد (Generativity vs Stagnation)

ويمكن وضع هذه القضية في صيغة تساؤل للفرد بما يجب أن يفعله أو ينتجة يخلده بعد انتهاء حياته . وقد يكون إنجاب أطفال وتربيتهم أو اختراع شيء ما يُبقى ذكراه أو إنتاج عمل يحمل الدليل عليه . وقد ينتهي به الأمر إلى نوع من الضياع وعدم القدرة على الإثمار وتوافق مشاعر الانعزال التى صادفه في فشله في الصراع السابق .

٨ – مرحلة تكامل الأنا مقابل اليأس (Egointegrity vs Despair) :

تأتى الشيخوخة كمرحلة أخيرة من دورة الحياة حين يحس الفرد أنه أخذ من المجتمع كل ما يريد وأعطاه ما يستطيع ولو خُيّر في أن يعاود هذه الحياة لما اختار عن دورتها الماضية بديلا أو على الأقل بأدنى تغيير وأصبح الشعور بدنو الأجل ليس عبئا أو حسرة على ما فات وإنما أمرا طبيعيا بعدم تمام رسالته في هذه الدنيا ولكن المشكلة هي احتمال إحساس الفرد بالفشل والخوف من الموت مع اليأس مع قدرته على الإثمار ورغم أنه يشعر بالاشمئزاز من حياته إلا أنه يتمنى لو عادة الساعة إلى الوراء وكثيرا ما يواجهه اليأس من تحقيق ما يتمناه .

جدول رقم ٢ – ١ يبين
« مراحل النمو عند فرويد وإريكسون »

العمر الزمنى بالتقريب	مراحل فرويد	مراحل إريكسون
– ١,٥ المهد	الفمية	الثقة × عدم الثقة
١,٥ – ٣ الطفولة	الشرجية	التسيير الذاتي × الريبة الخجل
٣ – ٦ المبكرة	القضيبية	المبادرة × الشعور بالذنب
٦ – ١٢ الطفولة المتأخرة	الكمون	التمكن × الإحساس بالنقص
١٢ – ١٩ المراهقة	التناسلية	الألفة × الانعزال
١٩ – ٤٠ الشباب	—	الألفة × الانعزال
٤٠ – ٦٠ الرشد	—	الإنتاج × التبلد
٦٠ – ٠٠ الشيخوخة	—	تكامل الأنا × اليأس

ولعل من الأمور الواجب التنويه إليها الفروق الواضحة بين وجهتي نظر فرويد وإريكسون وأوضحها رأى كل منهما في المجتمع ووظيفته . فيرى فرويد أن الهدف الأساسى للمجتمع هو تحديد سلوك الفرد من خلال الكبت أو الإعلاء ، وما الإعلاء إلا نوع من إعادة التنظيم والتركيب وقد بنى فرويد هذه النظرة على أساس أن الكائن البشرى في أساسه ليس كائنا اجتماعيا وليس بقادر على أن يصبح كذلك لولا التنظيمات المحيطة ، فالفرد والمجتمع كيانان يستقل أحدهما عن الآخر ولا ينسجمان مع بعضهما ومن هنا ظهر مفهوم الأنا العليا التى تحكم وتوجه ، ولكن إريكسون رغم اتفاقه مع فرويد في أن كيان الفرد يسير بطريقة نمائية في إطار مراحل متتابعة تنبثق منها صراعات ينتج عنها تحول شخصية الإنسان إلا أن الهدف من هذه الصراعات تنمية السلوك التكيفى مع المجتمع وخلق شخصية اجتماعية سليمة و بينما الهدف من النمو عند فرويد إلى خلق شخصية سوية مع نفسها حتى أن أنماط السلوك التى يلجأ إليها الفرد باعتبارها حيل دفاعية هدفها تحقيق التكيف مع الذات . ومن ثم فإن دور المجتمع عند إريكسون التفاعل مع الفرد ليساعده على الانطلاق إلى آفاق جديدة ، وأنه عندما يواجه الفرد بتحديات تتطلب قدرات معينة فإنه يتيح للفرد فرصة ودافعية لاتساع قدراته وظهور منظور أكثر مرونة وتكيف لدور الفرد وعلاقاته في العالم الخارجي .

جدول رقم ٢ - ٢

« يبين ميادين الاختلاف بين فرويد وإريكسون »

ميدان الاختلاف	فرويد	إريكسون
١ - المدى	من الميلاد حتى المراهقة	من الميلاد حتى الشيخوخة
٢ - المجال	داخل نفسية الشخص	ما بين الأشخاص
٣ - المنحنى	بيولوجي سيكولوجي	اجتماعي ثقافي
٤ - التركيز	الناحية الجنسية	الناحية الاجتماعية
٥ - مصدر السلوك	الهو / الهي (الأنا الدنيا)	الأنا
٦ - الأساس	عمليات أولية	عمليات ثانوية
٧ - العلاقات الأساسية	ما بين الفرد وأبويه	ما بين الفرد وأبويه والثقافة التى نشأ فيها .
٨ - محكات السلوك	كلينيكية	اجتماعية

(ج) نظرية النمو المعرفي : [جان بياجيه]

ترتبط نظرية النمو المعرفى عادة بنظرة بياجيه التى اعتبرت هذا الجانب من النمو جانبا أساسيا وبمثابة ركيزة للجوانب الأخرى ، وقد تأثر بياجيه بخلفية ثقافية ارتكزت على ما درسه في علم الأحياء وقراءاته في علم المعرفة التكوينى(*) كما ظهر في كتابات الفيلسوف الألماني العقلانى إيمانيول كانت Emanuel kant فعلم الأحياء يهتم بتكييف الأنواع داخل بيئتها وبتصنيفها عن طريق وضعها في نظام تطورى يسير من البسيط إلى المعقد أو زمني من أول المخلوقات إلى أحدثها على وجه الأرض ويرى علماء الأحياء أن السبب في هذه التحولات أو الانقراضات هو عملية التكيف مع البيئة أما فلسفة كانت فإنه يرى كما سبقه سقراط بأن العقل لا يمكن أن يكون صفحة بيضاء وإنما هناك قدرات عقلية موروثة هي التى تحدد مدى التعرف على الخبرات والتفكير فيها فالقدرة على إصدار الأحكام والقدرة على فهم الزمان والمكان والعدد تعتبر من صفات العقل الموروثة وهى التى تجعل العقل قادراً على تفهم الخبرة التى يمر بها ومن هنا كان اهتمام بياجيه بكيفية اكتساب المعرفة وتطورها لدى الأطفال في إطار وجود قدرات أولية موروثة تتحول وتتبدل من احتكاكها بالخبرة المحيطة بالفرد عن طريق التكيف . وهذه القدرات هي في أساسها ما نطلق عليه الأبنية . [Schemata] .

وهذه القدرة لها ثلاث صفات أساسية :

(ا) الكلية : أى أن مجموع الأجزاء لا يساوى الكل أو العكس فيجب ألا ننظر إلى الجزء بمعزل عن الكل .

(ب) التبديل : أى أن تكامل الكل يجعله يبدل من بعض أجزائه ليناسب التغير الذى يمكن أن يحدث في جزء آخر .

(جـ) التنظيم الذاتى : وهى أن التفاعل مع الخبرة لا يؤدى إلى تحسين النتائج كمًّا فقط وإنما كيّفا أيضا أى تحسين صيغة التفاعل الناتج من تنظيم الذات . [عيسى ١٩٨١] .

(★) Genetic Epistomology

ونظرية جان بياجيه نظرية مرحلية ترى أن النمو يسير في مراحل كل منها أكثر تعقيدا من سابقتها وإن كانت تنسلخ منها ، وتعتمد عليها ، ولقد حدد بياجيه أربعة مراحل رئيسية للنمو المعرفي قد تشتمل بعض منها على مراحل فرعية متعددة ، ورغم اختلاف كل مرحلة عن الأخرى إلا أنه لا يمكن لنا أن ننظر إليها باعتبارها مراحل ثابتة ولكن الطفل دائما في دينامية مستمرة من التفاعل مع بيئته يزداد محتوى معرفته كما يتغير أسلوب تفاعله أيضا ومن ثم نوعية هذا المحتوى . وهذه المراحل الأربعة الرئيسية هي :

جدول رقم ٢ - ٣
ويبين مراحل النمو المعرفي عند جان بياجيه(*)

١	الميلاد	سنتين	المرحلة الحس حركية
٢	سنتين	سبع سنوات	مرحلة ما قبل العمليات الفكرية
٣	سبع سنوات	إحدى عشر سنة	مرحلة العمليات الفكرية العيانية
٤	إحدى عشر سنة	خمس عشر سنة	مرحلة العمليات الفكرية الرمزية

والحدود العُمرية التى وضعها بياجيه ليست واضحة المعالم ففى رأيه أن الفروق الفردية والحضارية تلعب دورا هاما في تحديد العمر الزمنى للانتقال من مرحلة إلى أخرى وأن تحديد العمر الزمنى ليس إلا محاولة لاعتبار التفاعل مع البيئة كأساس لهذا النمو ولابد إذن من وجود زمن يتم فيه هذا التفاعل ولكن يؤكد تتابعها ولزومية كل مرحلة لتاليتها . وأن بين كل مرحلة وأخرى فترة انتقال قد تطول أو تقصر طبقا لهذه الفروق ولذا كان هذا التقسيم العمرى يجب أن ينظر إليه باعتباره عاملا مساعدا للفهم والبحث فى النمو المعرفي دون أن يكون محدداً لنا في

(*) أضاف تلاميذه مرحلة خامسة أسموها مرحلة الكشف عن المشكلة أو مرحلة العمليات الجدلية ووردت تحت مستوى العمليات الفكرية ذات المرتبة الثالثة . (Arlin, 1975)

third order operation.

حركتنا تلك . بل إن بياجيه قد أشار إلى أن نمط التفكير عند الفرد الواحد قد تختلف باختلاف نوعية المواقف فمثلا في المواقف العلمية قد نجد فردا في مرحلة التفكير الرمزى ولكننا نجده ينكص في المواقف الاجتماعية إلى مرحلة التفكير العياني وهو ما يطلق عليه بياجيه « الصدع » [decalage] .

العوامل المؤثرة في النمو المعرفي :

١ - النضج بمعنى النمو الفسيولوجي المتمثل في العمر الزمني أو النمو الذى ينتج عن مؤثرات جينية أو خبرة عارضة .

٢ - الخبرة المادية وهي ناتجة عن ممارسة عمليات حسية على البيئة واستكشافها واستكشاف العلاقات الكامنة بين أجزائها عن طريق العمليات الحسية .

٣ - الخبرة الاجتماعية وهي ناتجة عن التفاعل داخل الإطار الاجتماعي الذى يعيش فيه الفرد وتساهم مساهمة فعالة فى تخلص الفرد من التمركز حول الذات الذى يخلصه من سجن المطلقيات إلى حرية النسبية ويمكنه من حرية الإدراك كما أن معرفة اللغة الناتجة من هذه الخبرة تؤدى إلى القدرة على التفكير الرمزى والتخلص من التفكير العياني .

٤ - التوازن Equilibration وهي عملية التنظيم الذاتي ويعتبرها بياجيه أكثر هذه العوامل أهمية في عملية النمو ، ويمكن تعريفها بأنها التنظيم الداخلي التقدمي للمعرفة الذى يتم على هيئة مراحل . ولعل تأكيد بياجيه على هذا العامل الذى يأخذه إلى جانب النظريات التكشفية التى تركز على النضج أكثر من وجوده في وسط المحور المتصل بينها وبين النظريات التراكمية ، ولكن رؤيته له على أساس التفاعل المستمر مع المحيط الذى يؤثر ويتأثر به يجعله خارج معسكرها .

كيف يحدث النمو ؟

يرى بياجيه أن كل كائن حي لديه نوع من الميل إلى التوازن(*) equilibration عن طريق تنظيم (أو إعادة تنظيم) العمليات التى يقوم بها داخل نظام متكامل فالحركات العشوائية التى يبدأ بها الوليد حياته سرعان ما تأخذ نظاما متكاملا ينم عن غرضه وهذه القدرة على التنظيم وإعادة التنظيم تعتبر البناء الأساسي لدى الإنسان وهي التى تساعده على إثراء محصول الخبرات لديه من ناحية ومن ناحية أخرى تجعله قادرا على استمرارية هذا الإثراء .

وعملية التوازن في جانبها العقلي تماشي عملية التوازن في جانبها الجسمي وهي أشمل من معناها عملية التكيف البسيطة التى تعني القدرة على التغير لمواجهة التغير البيئى وإحداث التغيير البيئي من أجل موافقة الحالة التى يكون عليها الفرد .

وإذا كانت عملية التوازن الجسمي تختص بإحداث التكيف والتكييف بنظامنا الجسدى فإن عملية التوازن العقلي تختص بإحداث التكيف والتكييف في أنظمتنا العقلية وهي ما يطلق عليه اسم الهياكل المعرفية أو الأبنية المعرفية Schemata ويتم التوازن عن طريق عمليتين أساسيتين هما المماثلة والمواءمة assimilation and accommodation فالمماثلة هي استقبال خبرة من البيئة ووضعها في تركيبات عقلية موجودة عند الفرد وقد تشمل تعديل هذه الخبرة الجديدة لكي تماثل البناء الموجود أما عملية المواءمة فهي تعديل الأبنية المعرفية الموجودة لتناسب ما يستجد من خبرات وهاتان

(*) استخدم بياجيه مصطلح الاتزان equilibrium في كثير من كتاباته ، ولكنه فضل عليه مصطلح التوازن Equilibration على أساس أنه المصطلح الأول يشير إلى حالة ثابتة ، بينما الثاني يشير إلى عملية دينامية تفيد الاستمرارية وهو ما يرتبط فعلا بالنمو كما يراه [Piaget, 1965] .

العمليتان مكملتان لبعضهما فالمماثلة لها جانب المواءمة والتعديل ، والتعديـل ، هدفه المماثلة ونتيجتهما تصحيح الأبنية المعرفية الموجودة وإثرائها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم .

وهذه الأبنية المعرفية تعتبر بمثابة أوعية ادخارية تدخر فيها الخبرة الماضية وهي مستعدة دائما لاستقبال الخبرة الحديثة إذا ما ماثلت هذه الأدعية ولكن عدم الاتزان **disequilibrium** يحدث عندما تفشل هذه المماثلة فتهب المواءمة من هذه الأدعية أو تنشيء أوعية جديدة لاستقبال الخبرة الحديثة ، وسير النمو على هذه الوتيرة اخلال بالتوازن **disequibration** يتصدى له التنظيم الذاتي ليعيد التوازن الذى سرعان ما يختل نتيجة التفاعل المستمر بين طرفين متغيرين هما الكائن الحي والعالم المحيط به ، ومن ثم يسير الانتقال من توازن إلى توازن أعلى .

معيار النمو عند بياجيه :

يرى بياجيه أن النمو المعرفي هو الجانب الأساسي في جوانب النمو المختلفة ورغم أنه يعتمد على الجوانب الفسيولوجية والجوانب الاجتماعية إلا أن النمو المعرفي ذاته يؤدى باستخدام مزيد من عمليات التوازن إلى نمو القدرات الداخلية والتفاعل الاجتماعي . ويجب أن نفرق بين النمو المعرفي كما يراه بياجيه وبين الذكاء كما هو معتاد بين كثير من علماء النفس الآخرين . « فالذكاء » عند بياجيه ليس تلك القدرة الهلامية التى يمتلك منها الفرد كميات معينة كما تبدو في مقاييس الذكاء المعتادة ولكنه طريقة للسلوك تنعكس في قدرة الفرد على التكيف ولأن التكيف يتم بطريقة المماثلة والمواءمة أو الاستيعاب والتعديل فإن الذكاء يمكن تعريفه في إطار هذه القدرة ونتائجها إذن فهو عملية وناتج ويمكن قياسه عن طريق التعرف على مدى هذه القدرة وعلى محتوى ناتجها من كم وكيف التركيبات المعرفية ولذا بني مقاييسه على أساس التوصل إلى البناء المعرفي

الموجود لدى الفرد وأطلق عليها اسم أعمال tasks بدلا من اختبارات ، ويعتبر بياجيه قمة الذكاء في القدرة على القيام بالعمليات المنطقية الرياضية Logico-mathematical operations والعمليات هي التفاعل بين عناصر الخبرة من أجل الوصول إلى نتائج جديدة وإدراك العلاقات والقواعد المنظمة لها وكونها منطقية يبعدها عن التوليفية التى قد يلجأ إليها الأطفال أو الأفراد في المراحل الأولى من النمو . ولأنها رياضية فهي تعتمد على الرمز وتبعد عن الحس ومن هنا كانت المرحلة الأخيرة في سلم النمو عنده هي مرحلة العمليات الفكرية الرمزية .
(Formal operational thought)

(د) نظرية النمو الأخلاقي « لورانس كولبرج » :

من بين النظريات الأكثر انتشارا في الغرب حول النمو الأخلاقي هي نظرية لورانس كولبرج في نمو الحكم الأخلاقي ، وقد استنبطها كولبرج من آراء جان بياجيه التى نشرها في تقريره الشهير « نمو الحكم الخلقي لدى الطفل » سنة ١٩٣٢ م ولكن رغم أن أساس النمو الأخلاقي عنده هو نفس الأساس الذى أشار إليه بياجيه وهو الحكم على المشكلة الأخلاقية بغض النظر عن السلوك المتطلب تجاهها فإن كولبرج توصل إلى نظرية كاملة ذات محتوى جديد يجعل المقارنة بينهما أمرا فيه اجحاف خاصة وأن بياجيه لم يكن يقصد بتقريره هذا وضع نظرية كاملة بقدر ما هو مناقشة نظريات قائمة في إطار من نتائج مقابلات إكلينيكية على أساس من مفهوم إيمانيول كانت حول الواجب والإلزام الأخلاقي .

كما أن كولبرج ما زال يدخل على نظريته التحسينات المختلفة وخاصة في طرق جمع المعلومات والمعيار المرجعي لجدولة النتائج . وقد بنى كولبرج النمو الأخلاقى لديه على أساس التحول الاجتماعي الذي ينشأ من التنظيم الذاتي للبناء المعرفي الذى يرتبط بالتمركز حول الذات egocentrism فيبدأ الحكم الأخلاقي في أدناه متأثرا بالتمركز حول الذات وينتهي في أعلاه بالتخلص التام من التمركز حول الذات في العلاقات الاجتماعية . وقد قسم كولبرج مراحل النمو المختلفة إلى ثلاثة مستويات يضم كل مستوى مرحلتين فرعيتين لتكون الحصيلة ست مراحل :

المستوى الأعلى : ما قبل العرف والقانون .

وكثيرا ما يطلق عليها المستوى اللاأخلاقي بمعنى غياب المعيار الأخلاقي فيه وتعتمد تبريرات الأعمال المختلفة على مذهب المنفعة أو اللذة . فهي تجنب للعقاب أو توقعا للفائدة أو الثواب .

١ - مرحلة الطاعة للسلطة والخوف من العقاب : فنحن نتجنب القيام بأى عمل يكون فيه كسر للقواعد العامة خشية العقاب (تمركز تام حول الذات) .

٢ - مرحلة الفردية والوسيلية وتبادل المنفعة فما يحقق لنا لذة فهو طيب ، وما يحقق ألما فهو شر ، ونحن نتبع القواعد عندما تتفق مع المصلحة العاجلة للفرد واحتياجاته والسماح للآخرين باتباع نفس الأسلوب (اتساع الدائرة لتشمل مصلحة الآخرين ولكن في حدود علاقاتها بمصلحة الفرد ذاته) .

المستوى الثاني : العرف والقانون :

ويتميز هذا المستوى باتباع السلوك الذى يتناسب مع الرؤية العرفية والقانونية والعرف في رأى كولبرج هو ما اجتمع عليه رأى الناس في حدود دائرة معارف الشخص ذاته باعتباره صوابا أو خطأ بينما يعني القانون دائرة المسئولية القانونية التى تتسع لتشمل الأفراد كلهم داخل الإطار العام للدولة كلها أو داخل كيان سياسي معين .

٣ - مرحلة العرف : فنحن نفعل أى شيء طالما كان مسايرا للتوقعات المتبادلة والعلاقات المشتركة بين الأفراد المحيطين بالشخص وتتطلبنا الحاجة لأن نكون أفراد طيبين في عيون الآخرين فنهتم بهم ونحافظ على القواعد التى تدعم السلوك النمطي الطيب .

٤ - مرحلة القانون : وهي مرحلة النظام الاجتماعي ونحن نفعل أى شيء يقع في دائرة عدم انتهاك كيان هذه المؤسسة الاجتماعية وتجنب

انهيارها إذا ما ذهب كل فرد بما يراه صالحا فهي مرحلة التزام بحرفية القانون ونَصِّه دون استثناء .

المستوى الثالث :

مرحلة ما بعد العرف والقانون (المبادىء الإنسانية العامة) وتمتاز هذه المرحلة العامة بعدم الإلتزام بحرفية القانون وإدراك الهدف الإنساني منه ، وهو خدمة الفرد والمحافظة على كيان المجتمع فإذا كان تطبيقه يتعارض مع المصلحة العامة في المجتمع فإننا في هذه الحالة تكون طاعتنا نسبية واتجاهنا الأمثل هو اتباع المبادىء الأخلاقية العامة والإلتزام بها حتى أمام القانون .

٥ – مرحلة العقد الاجتماعي والمنافع وتتميز بالتزام الفرد تجاه القانون على أساس أنه نتيجة للعقد الاجتماعي القائم على المحافظة على القانون من أجل رفاهية الجميع ، ولذا إذا وقف القانون حائلا ضد تحقيق هذه الرفاهية فإننا لا ننظر إليه بصفة مطلقة دائما يمكن تعديله أو إيقافه إذا كان ذلك في صالح المجتمع ككل .

٦ – مرحلة استخدام الضمير واعتبار المبادىء الأخلاقية العامة هي الالتزام الأول وأن القانون الوضعي يجب أن ينبثق من هذه المبادىء وألا يحدها ولذا فنحن نعمل بما يرضى ضميرنا وليس بما يدرأ المسئولية القانونية .

وهكذا نرى التحول في اعتبار السلطة الخارجية والانصياع لها في المرحلة الأولى إلى اعتبار المثل التى نراها في أعماق ضمائرنا باعتبارها الموجهات الأساسية للحكم الأخلاقي ويرى كولبرج أن مراحل النمو الأخلاقي ذات تكامل ترتيبي أى أن المرحلة التالية تشمل المرحلة السابقة لها كما أنها تلتزم بالنسق الترتيبي فلا تسبق إحداها مرحلة تالية لها في الترتيب ، ولا يمكن أن يتخطى الفرد مرحلة منها وإنما لابد من المرور بهذه المراحل بالترتيب ذاته . وبما أن النمو الأخلاقي يقتصر على إصدار الحكم الأخلاقي فإنه يرتبط ارتباطا أساسيا بالنمو المعرفي ، ولذا جعل كولبرج الفروق الأساسية بين المراحل كلها فروق تأتي من اتساع دائرة التمركز

حول الذات فتبدأ بالتمركز الكامل حول الذات وتنتهي بأن تشمل الدائرة كافة البشر .

ومما هو جدير بالذكر أن هذه المراحل رغم ترتيبها في الحدوث ليست مطلقة في وجودها في كافة ما يتعرض له الناس كما أنها ليست ثابتة في توقيتها عند البشر أجمعين بل وقد تكون غير ثابتة عند الفرد ذاته في كل المواقف ولكن مرات الالتزام بالعرف أو بالقانون هي التي يمكن أن تعطينا مؤشرا عن المرحلة التى يكون عليها الفرد . ولكن هذه المراحل عالمية في محتواها وترتيبها ولا تتأثر بعامل اختلاف الجنس أو العنصر أو الثقافة وإن كانت هناك فروق فردية أو حضارية في سرعة الاعتلاء لسلم الترقي لنمو الحكم الأخلاقي . وإن التفاعل المتزن بين أفراد المجتمع سيؤدى إلى سرعة التخلص من التمركز حول الذات والقدرة على لعب الأدوار المخالفة مما يساعد على هذا الارتقاء [عيسى ، ١٩٨٣] .

(هـ) نظرية نمو التعلق الاجتماعي : [هارى هارلو وزوجته مارجريت]

يأتى الوليد البشرى إلى المسرح الاجتماعي خلفية ملايين السنين من التطور البشرى في العلاقات الاجتماعية يسرى فيها خيط الاستجابة إلى رؤية البشر وأصواتهم وأن يتصرف بطريقة تستثير استجاباتهم وتعتبر هذه الميول الفطرية أسس البناء لأنسقه أكثر تعقيدا للسلوك الاجتماعي الذى يبدأ داخل الأسرة .. وفي أغلب الحضارات التى نعرفها نجد أوثق العلاقات الاجتماعية تلك العلاقة القائمة بين الوليد البشرى وأمه حيث تبدأ علاقتهما في إطار تكافلي يكون فيه الوليد امتداداً لوجود الأم .

وفي ضوء هذه العلاقة التكافلية بين الوليد والأم اهتم الباحثون بدراسة الرابطة الخاصة بين الوليد والأم (أو بديلها) وأطلقوا عليه اسم التعلق الاجتماعي Social attachment وقد يرى بعض العلماء أصولا وراثية في هذهالعلاقة وقد يطلقون عليها مصطلح الغريزة ولكن الأبحاث التى جرت في هذا المجال قد أقرت فطرية الميل ولكنها لم توافق على وضعها داخل التحديد الغرائزى التكشفي ولكنها نزعات فطرية تقوم التنشئة الاجتماعية على المدى الطويل بتشكيلها وإعطائها صورا أكثر مرونة ، وأكثر تعقيدا .

وهذه العلاقة الاجتماعية يمكن أن ننظر إليها باعتبارها نسقا . وهذا النسق الانفعالي هوعلاقة بين طرفين تميزها المشاعر القوية والاهتمام المتبادل . أى أنه علاقة تأثير وتأثر فالطفل يبكي والأم تقترب فيصمت الطفل فتناغيه الأم فينظر الطفل إلى الأم ويبتسم الطفل إلى أن يصل هذا التأثير إلى مرحلة التوقف عندما ينهي هذه العلاقة أحد الطرفين .

ولقد قامت دراسات كثيرة على الأنسقة الانفعالية التى تشكل هذا الجانب من النمو بين الحيوانات الأولية وذلك لسهولة التجريب من ناحية التحكم والناحية الأخلاقية في البحث من ناحية ومن ناحية أخرى سرعة تواتر الدورة النمائية للحيوان ورغم أن هناك خلافات بين الوليد البشرى والوليد الحيواني في سرعة النمو إلا أن التشابه في المراحل يجعلنا ننظر بثقة إلى هذه الأنماط لنمو الحيوان – على أقل تقدير – كدليل في دراستنا لها عند الإنسان ولقد درس هارلو وزوجته هذه الأنسقة الانفعالية لدى القرود من نوع الشمبانزى وتوصلا إلى وضع سلسلة من المراحل تمر فيها هذه العلاقة وفرّقا بين حالتين الحالة الأولى : عندما يكون الوليد هو مصدر التأثير ، والحالة الثانية عندما تكون الأم هي مصدر التأثير [Harlow & Harlow 1966).

أولا : عندما يكون الوليد هو مصدر التأثير في العلاقة الاجتماعية :

١ – مرحلة الأفعال المنعكسة وهي مرحلة قصيرة تقوم فيها الأفعال المنعكسة بضمان الحياة له عن طريق المص والقبض على الأشياء والتتبع البصرى للأم .

٢ – مرحلة الالتصاق والراحة وهي التى تصبح فيها أفعال الوليد إرادية أو شبه أرادية ويتكون لدى الطفل شعور بالأمان في وجود الأم .

٣ – مرحلة الأمان فعندما يحس الطفل بالأمان يمكنه أن يترك أمه لفترة قصيرة ليعود إلى قاعدة الأمان لديه وفي فترة الانفصال القصيرة هذه يتم فيها التعرف على البيئة وينتج عنها شعور بالثقة في النفس تشكل في حد ذاته خطوة أساسية للمرحلة التالية .

٤ – مرحلة الانفصال حين تكتمل العلاقات بين الأقران وتتوقف للأم عن كونها المصدر الرئيسي للتأثير في حياة الطفل .

ثانيا : فيما بين الوليد والأم حينما يكون مصدر التأثير هو الأم :

١ – مرحلة الالتصاق الأموى والحماية وتتميز بالتقبل التام للوليد وبذل الغالي والنفيس من أجل سلامته وحمايته عن طريق التغذية وإبعاد الأخطار والالتصاق الجسدى .

٢ – مرحلة المشاعر الوجدانية المتكافئة والمتضادة ففي هذه المرحلة الانتقالية تسمح الأم للطفل بتركها لمدة وقد تشجب اعتماده الكلي عليها ، وتعطيه فرصة لاستكشاف البيئة وقد تشذّب من سلوكه ولكن بحنان إلى حد ما .

٣ – مرحلة الانفصال والرفض وقد يصل إلى هذا النسق الانفعالي بين الحيوانات مبكرا جدا عن الإنسان ، فعندما ترفض الأم الوليد أو الابن لكي تعطي اهتمامها لوليد آخر يكون ذلك واضحا جدا في الحيوانات ولكنه أقل حدة وأكثر تأجيلا عند البشر وفي كثير من الأحيان يكون هذا الفطام النفسي قاسيا على الطرفين عند البشر .

وهذا النموذج الذى وضعه هارلو وزوجته يساعدنا على تفهم النسق التبادلي لهذه العلاقة كما أنه يشير إلى استخدام المماثلة والمواءمة التى أشار اليهما جان بياجيه في عملية التوازن ولا يمكننا أن نغفل الأساسيات التى يتبعها الطرفان في المساومة للعلاقة بين الطرفين فهناك خصائص الإثارة عند الطفل تشكل الاستجابات لدى البالغ مثل براءة الأطفال وضعف الوليد وحاجته للحماية مما يستدر مشاعر الحماية لدى الكبار بغض النظر عن الوسط الثقافي ، ولقد توصل الكثير من الباحثين إلى أن ابتسامة الطفل تجعل منه شيئا مثيرا يجذب إليه الكبار مما يزيد فرصة البقاء لديه . ولكن دراسة الحيوانات أدت إلى إغفال دور الأب وقد تعرض هذا الجانب لبعض الدراسات حول تأثير غياب الأب عن المنزل وكيف أن وجوده قد يقع في الظل في حالة وجود الأم ولكن لا يمكن إغفال تأثير

هذه الفترات التى يوجد فيها الأب فترة قصيرة مشحونة بالانفعالات قد تغطي على فترات طويلة يتخللها الفتور أو عدم الرضى والملل .

ولايقتصر التعلق الاجتماعي على الأم أو الأب أو كليهما ولكن مع تقدم العمر تكبر مع الطفل دائرة التعامل مع الأفراد ويتخلص من التمركز حول الذات ويتأثر نموه وتطوره بحالة الطفل النفسية من قلق أو أمان وكمية الإثارة الاجتماعية ومدى غرابة الأشخاص الذين يتلاقون معه وتتطور من علاقة اعتمادية إلى علاقة تبادلية في المصالح إلى علاقة فكرية إلى علاقة إنسانية تتخطى كل المعايير دون ذلك .

ثالثا : نظريات تتبع النموذج الجبرى التكشفي :

(أ) نظرية النضج أو النمو التكشفي « أرنولد جيزل » :

تمتد جذور هذه النظرية إلى أبحاث نهايات القرن الثامن عشر (أى قبل اجراء دراسة جيزل بوقت طويل) عندما ظهرت نظرية الاستعادة أو النظرية التلخيصية recapitulation Theory وهي التى تذهب إلى القول إن الفرد يعيد أو يلخص في نموه تاريخ الجنس الذى ينتمى إليه على صعيدى التكوين والسلوك . أى أن الفرد في نموه يستعيد المراحل والأنواع التى تم المرور عبرها في تطور العرق والجنس فتطور الكائن الفرد – Ontogeny هو تكرار وتلخيص لتطور النوع ونشوئه أو للتاريخ العرقي – Phylogeny وهذه النظرية وجدت أصداؤها في كتابات روسو والمنتهجين لفلسفته في التربية أمثال بستالوزى وفروبل وبعدهما بقرن من الزمان في كتابات ستانلي هول .

وتؤكد نظرية أرنولد جيزل على ما أكد عليه روسو من التحكم الذاتي الداخلي للنمو وإن كانت قد استبعدت مبدأ التوازى بين التطور البشرى العام والتطور الفردى الذى تعرض للهجوم من جانب الدراسات التاريخية والأنثروبولوجية . وقد ركزت النظرية على عامل النضج وهو المفهوم الذى لا ق قبولا بين السلوكيين والتربويين وحتى العوام وإن كانوا ينظرون إليه باعتباره في الناحية المقابلة للتعلم ويشيرون إليه باعتباره متمثلا في الزيادات التى تطرأ على

القدرة الوظيفية والتى يمكن ارجاعها إلى التغير الفسيولوجي أو التأثير التراكمي للخبرة العارضة على طرف النقيض من تلك الزيادات التى يمكن ارجاعها للتدريب المقصود أوالخبرة المحددة . ويرى جيزل أن النضج يمثل استراتيجيات أو ميكانزمات تنظيمية باطنية النمو تعتبر مسئولة عن تحديد مسار النمو بكافة جوانبه بما في ذلك الناتج عن التعليم المقصود أو التعلم .

وخلاصة القول أن النموذج الذى يشير إليه « جيزل » هو نموذج نمو الجنين أو تشكل النبات حيث تخضع جوانب النمو سواء الفسيولوجي أو السلوكي أو النفسي إلى قوانين تطابق نمو الجنين في الرحم أو النبات في البرية وهذه القوانين باطنية النمو وتحدد الاتجاه الأساسي للتمايز والتشكيل بينما يقتصر دور العوامل البيئية على مساندة هذه العملية أو اعطائها صورة معينة ولكنها لا تولّدها بأى حال . ولأن الموروثات الإنسانية عالمية الوجود فإن التتابع في النمو – أو مراحله – يظهر في تلقائية وبالضرورة الحتمية وتتماثل صور هذا الظهور حتى في الثقافات المتباينة . وأن ذلك يحتم علينا ألا نتدخل في عملية النمو حتى في حالة ظهور أنماط غير مرغوب فيها فإن الزمن كفيل بتنحيتها حتى عندما يتجاهلها الوالدان ويتصدى لها التنظيم الداخلي الباطني للفرد . وأن أى تدخل من جانب الوالدين أو من يقوم بدورهما يمكن أن يؤدى إلى تأثير سلبى [Gezell, 1954] .

وقد يجد هذا النموذج قبولا في النمو في مرحلة الجنين أو بعض الجوانب التى يختص بها النوع البشرى كله ، ولكنها تقصر عن تفسير ما يحدث فيما بعد الولادة أو على الأقل بعد سنى المهد وتغفل تأثير الخبرة الفردية والمؤثرات البيئية خاصة ما نجده من فروق فردية ومن فروق حضارية وأنماط مختلفة من محتوى النمو وتسلسل مراحله .

(ب) النظرية اللغوية : نظرية النحو التوليدى « نوعام تشومسكي » :

بدأ تشومسكي ما يسمي بالثورة اللغوية سنة ١٩٥٧ عندما وجه نقده لنظرية سكنر في النمو اللغوى الذى يرى أن اللغة مهارة مثل كل المهارات تخضع للمبادىء العامة للتعلم – التعزيز – التقليد – الإضافة – الكمية . وانتقل بالكرة

من ملعب البيئيين إلى ملعب الوراثيين الذين يرون أن التركيب البيولوجي للإنسان يحمل بين طياته كل القدرات وأن تأثير البيئة يقتصر على إظهار هذه القدرات فقط .

ويرى تشومسكي أن الأطفال يولدون ومعهم صيغا لتركيبات اللغة في تركيبهم البيولوجي تجعلهم قادرين على تحديد التركيبات المناسبة لأى لغة يتعرضون لها أى أن الطفل لديه ما يسمى بالأساس العالمي الشامل للغة بغض النظر عن مظهرها الخارجي انجليزية كانت أو عربية فالتركيبات الأساسية للغات جميعا واحدة فمثلا أى جملة تتكون من اسم وفعل ولكن ما تختلف فيه اللغات هو المظهر الخارجي فقط ومن هنا ظهر مفهوم عالميات اللغة Linguistic universals كما ظهر مفهوم النحو التوليدى Generative Grammar باعتباره ، النظام الأساسي أو القواعد الأساسية للغة التى تحتوى على التحويلات المختلفة التى تعطي بدورها الصفة التوليدية للغة الإنسانية فتجعلنا قادرين على تحويل جملة بسيطة مثلا إلى أشكال مختلفة تتساوى جميعها في الأصل وأطلق على هذا الأصل التركيب العميق deep structure وأطلق على الأشكال الظاهرة في منطوق الفرد التركيب السطحي Surface structure .

فمثلا : أكل القط الفأر

أُكل الفأر بواسطة القط

الذى أكل الفأر هو القط

كلها تراكيب سطحية مختلفة لتركيب عميق واحد هو « القط أكل الفأر » .

ودققت الباب حتى كلمتني .

دققت الباب حتى كلّ متني .

تركيبين سطحيين متشابهين ولكنهما يختلفان في التركيب العميق .

وتعتبر الكفاءة اللغوية – linguistic competence مثالية بعيدة عن الخطأ كامنة لدى الإنسان بينما يكون الأداء performance معرضا لهفوات اللسان والأخطاء اللغوية المرتبطة بعدم النضج المتمثل في زيادة العمر الزمني فكلما كبر

الإنسان نضجت قدرته على استخدام القدرة الفطرية التى ولد بها أو الماكينة التى تمت برمجتها قبل أن يولد وهي جهاز اكتساب اللغة Language Acquisition Device (LAD) واقترب أداءه من الكفاءة الفطرية .

وقد وجهت عدة انتقادات لهذه النظرية لتركيزها على ناحيتين : الناحية اللغوية واعتبارها الأساس الوحيد للنمو اللغوى وإغفالها الاستراتيجيات غير اللغوية التى يمكن أن يلجأ إليها الطفل أو الفرد العادى في فهمه واصداره للغة ما ، والناحية التحديدية وتركيزها على الكيان المسبق التقدير للغة وأن هذه القدرة ثابتة منذ الميلاد أو الإخصاب واعتبار الدليل في ذلك عالميات اللغة في حين أن العالميات الخاصة باللغة لا تكمن في اللغة ذاتها وإنما في القدرة البشرية على تعلمها وفهمها وإصدارها [Essa,1979] .

تكامل نظريات النمو :

استعرضنا فى الجزء السابق المداخل الثلاث الرئيسية في دراسة علم النفس النمو من ناحية التنظير ، كما تحدثنا باختصار عن بعض النظريات التى يمكن أن نضعها داخل أى من هذه المداخل ، ولكننا بعد هذا الاستعراض يمكن أن نصل إلى عدة نتائج أهمها :

١ – أن المداخل الثلاث المذكورة آنفا (المدخل التراكمي الآلي – المدخل البنيوى العضوى – المدخل الجبرى التكشفي) . ليست ذات حدود جامعة مانعة وإنه من الخطأ أن نعتبر نظرياتها تنفصل انفصالا تاما ، وإنما يمكن أن ننظر إلى هذه النظريات باعتبار تواجدها على محور متصل يزداد تشبع بعضها بطرف منه دون الآخر وهذا التشبع يمكن أن تحس به في جوهر النظرية ولا تستطيع قياس نسبته ، فكل هذه النظريات تقريبا لا تغفل أهمية الاستعداد الفردى كما أنها لا تهمل أثر الخبرة العارضة أو المقصودة في إحداث التغير الذى يمكن أن نرى فيه نموا .

٢ – أن معظم هذه النظريات إن لم يكن كلها قد تختلف في تركيزها إلى جانب من جوانب النمو دون جانب آخر ولكنها في الواقع لا تنكر

هذه الجوانب الأخرى وإنما تنظر إليها من خلال المنظور المتيسر من هذاالجانب .

فمثلا نظرية نمو الشخصية الانفعالي في رأى فرويد تركز على إشباع الرغبات وترى فى ذلك الأساس للنمو الاجتماعي والكيان النفسي السوى الذى سيمكن من نمو الجوانب الأخرى . وإريكسون يرى أن النمو الاجتماعى المتمثل في تكامل الأنا يمكن أن يؤدى إلى الشخصية السوية التى تتمثل في الإنتاجية وإعطاء الوجود الفردى معنى . وجان بياجيه يرى أن النمو المعرفي يعتبر الأساس الذى يمكن أن يبنى عليه النمو الاجتماعي والأخلاقي والجميع يرون أن النمو الجسمي وسلامته والنمو الحركي وتكامله يعتبران ذا أهمية قصوى في تحقيق النمو لديهم مع اختلاف الاتجاه . ومن الواضح أن أصحاب النظريات عندما يلجأون إلى تأكيد وجهة نظر معينة فإنهم يضطرون إلى وضعها داخل حدود نظرية معينة قد يكون من المستحيل الالتزام المطلق بها عند التطبيق العملى فالعالم سكنر لم يجد صعوبة في إثبات وجهة نظره داخل معمل أقامه ولكن المنزل العادى يختلف اختلافا بيّنا عن هذا المعمل . وواطسن عندما التزم بالتدريب كأساس للنمو أغفل الواقع الذى يحدثه استعداد الفرد الداخلي ، كما أننا حين نتفق مع جيزل في أن بعض مظاهر النمو يحددها توقيت داخلي إلا أن مثل هذا التفسير لا ينطبق على كافة الجوانب لظاهرة معقدة مثل النمو الإنساني . ولكن التربويين يجدون أنفسهم في موقع أفضل يختارون من كل بستان زهرة ويزنون نقاط القوة ونقاط الضعف في كل نظرية دون أدنى خوف من تعارض أو نقص .

٣ – أن اختلاف الأساس بينهما يكمن في أمرين أساسيين يشكلان في حد ذاتهما نقطتي ضعف فيهما وهما :

(١) اختلاف الرؤية تجاه الفرد سواء من ناحية مطاوعته للبيئة أو عدم تأثره بها فمنها من يرى الفرد سلبيا ومنها من يراه نشيطا ايجابيا ينتقي ويختار ومنها من يراه شريرا بطبعه يتكون من

جملة رغبات بهيمية هدفه تحقيقها ومنها من يراه خيرا بطبعه ويرى كمال نموه في تكشف هذا الطبع الفطرى ورعايته .

وهذا التقسيم في حد ذاته لا يعتمد على أساس سليم وإنما على تكهنات نظرية تأثرت باتجاهات هؤلاء الأفراد الفلسفية كما أن هذا التقسيم المطلق قد يضع رعاية النمو الإنساني – كهدف من أهداف التربية – داخل إطار ضيق يحددها هذا المنظور ويؤدى بنا إلى خطأ الاقتصار على رؤية دون أخرى مما يجعلنا نغض النظر عن كثير من الظواهر التى نحس أنها تهدد هذه الرؤية وما قد يترتب على ذلك من عدم شموليتها . كما أن العلاقة الواقعة بين الفرد والبيئة ليست أحادية الجانب وإنما هي علاقة تبادلية التأثير بل إن الطرف الأقوى فيها هو الإنسان .

(ب) اختلاف المعيار المرجعي وعدم وضوح غايته . فالنمو تعريفه الأساسي هو وصول الأمر إلى غايته . والنمو الإنساني هو عملية تغير مستمر متسلسل منتظم يهدف إلى كمال الإنسان . ولو أننا وضعنا هذا التعريف الأساسي كمعيار مرجعي تقاس عليه هذه النظريات لوجدناها متفقة عليه من الناحية النظرية مختلفة حوله من الناحية الإجرائية . فبينما يرى أتباع المدخل التراكمي الآلي أن عملية التغير هذه متصلة لا تختلف من مرحلة إلى أخرى يرى الآخرون أنها غير متصلة وتختلف في كيفيتها من مرحلة إلى أخرى ، وكذلك التسلسل يراه السلوكيون بأن حلقاته يحددها كمّ الاستيعاب ويرتبط ارتباطا أساسيا بالخبرة التى يتعرض لها الفرد بينما يرى الآخرون أن حلقاته تحددها نوعية الاستيعاب وترتبط ارتباطا أساسيا باستعداد الفرد الذاتي الداخلي وإن اختلفوا فيما بينهم حول الأهمية التى يمكن أن نعطيها لهذا الاستعداد . وكذا الأمر بالنسبة للانتظام الذى يتسم به هذا التغير فبينما لا يعطي

السلوكيون أهمية كبرى للترتيب المنتظم يركزون على هذا الأمر ويعطونه أهمية كبرى وقد يلقى ذلك ضوءا على نوعية الترابط بين هذه الحلقات التى يطلقون عليها مصطلح المراحل . أما بالنسبة لكمال الإنسان فقد اختلفت معظم هذه النظريات حول معيار هذا الكمال بغض النظر عن المدخل الذى تنتمي إليه ، هل هو القدرة على القيام بالتفكير الرمزى أم هو رضى الفرد عن الطريقة التى تم بها إشباع رغباته الفطرية أو هو تحقيق المقبولية المتبادلة بين الفرد والمجتمع أو هو اكتساب المتيسّر من الخبرات ؟ وكل هذه في حد ذاتها معايير متذبذبة لا يمكن الارتكان إليها فالرضا الفردى ليس معيارا يقينيا ثابتا وكذا الأمر بالنسبة للمقبولية الاجتماعية أوالخبرات المتاحة ، وحتى التفكير الرمزى هو في حد ذاته وسلية لا ندرك نتاجها بل ومن الخطأ تحدد الغاية بها .

وهذا يجعلنا لا نرجح نظرية على أخرى ولا نستطيع أن نعتمد على نظرية دون سواها . ومن ثم يميل البعض – بل الغالبية – من التربويين إلى أن يعتبروا أن النظرة الأكثر صوابا هي التى ترى بتكامل هذه النظريات وغيرها وأن الفهم الواعي لظاهرة النمو الإنساني يرتكز على هذه النظريات باعتبارها نسقا واحدا متعدد الجوانب وأن الإختلاف البيّن في مداخلها يرجع في أساسه إما إلى اختلاف حول المصطلحات ذاتها أو سوء فهم لمصطلح معين أو حول أساس نظرى غير يقيني ، ولكنهم قد يتمسكون بالتقسيم الذى يخضع له دراسة النمو في هذه النظريات مبررين ذلك بأن الهدف منه هو تيسير الدراسة وليس تحديدها ، ولكن الأخذ بهذا الرأى يوقعنا في خطأ منهجي يتمثل في تجاهل الأصول النظرية والفلسفية التى يستخدمها أصحاب هذه النظريات كمعيار في تفسير الظواهر والنتائج التى يتوصلون إليها من أبحاثهم الأمبريقية كما أننا بذلك نلجأ إلى خلق نسيج أمبريقي قائم على التلفيق والتوفيق ظاهرى الانسجام باطني الاختلاف .. وتصبح النتائج الأمبريقية غاية في ذاتها وتخضع للرؤى الذاتية للأفراد كلّ حسب منحاه – إن وجد هذا المنحى – وهكذا تبرز الحاجة إلى وجود نظرية تتميز

بالشمول ولا تتعارض النتائج الأمبريقية مع مسلماتها النظرية .

رؤية إسلامية في النمو الإنساني :

رأينا كيف تقلب الفكر اليوناني في نظرية الإنسان بين آراء الفلاسفة حول طبيعة الإنسان ومعايير نموه ونهجت الفلسفة الغربية الحديثة نفس النهج – كما رأينا الثنائية التى غلفت هذه الآراء والتى مزقت الإنسان بين عالمين أحدهما علوى يحتوى على قيم عليا مطلقة سامية وآخر دنيوى يحتوى على قيم سفلى ذاتية هابطة ، وظل الإنسان يبحث عن وحدته واتساقه ويحاول أن يجد نوعا من الفكر يوحّد بين هذين العالمين ، ويجعل القيم نتاجا للواقع والحياة التى يعيشها . وقد تمثل هذا التقلب في ظهور نظريات لتفسير النمو الإنساني تختلف مسلماتها اختلافا قد يصل إلى حد التناقض ولكنها تتزامل في تواجدها على صعيد البحث في علم نفس النمو . فنجد نظريات تغالي في أثر البيئة على الإنسان ونموه وبالتالي في هيمنة الكبار على الصغار وإهمال الاستعدادات الفطرية في الطبيعة الإنسانية ، ومن ثم يكون النمو هو المدى الذى يصل إليه تراكم الخبرة ونقلها إلى عقل الطفل الفارغ دون تغيير ، ونجد أخرى ترى الإنسان خاطىء بطبعه ، شرير بفطرته ، ومن ثم يتحقق النمو بتخلص من هذه الفطرة الشريرة الخاطئة ونجد في ذلك تبريرا لاستبداد الكبار المطلق والبعد عن تنمية الفكر الناقد لدى الطفل وعدم الثقة في قدراته ، وتزامن مع هذه النظريات ، نظريات أخرى ترى في الإنسان قاهرا للطبيعة غازيا لمجالاتها ، وأخرى ترى الطبيعة البشرية خيِّرة بالفطرة وأن مصدر الشر هو المجتمع الذى يجب ألا يتدخل في حرية الإنسان لأن ذلك سيعوق نموه بل ويتسبب في إفساد هذا النمو وعلى هذا فالنمو السوى يتحقق تلقائيا بلا تدخل وذاتيا بلا معيار خارجي ، ونجد في ذلك تبريرا لإعطاء ثقة كبيرة في قدرات الطفل وجعل المكانة الأولى لحريته وقدراته ولميوله واستعداداته .

ويرجع ذلك إلى وجود حلقة مفرغة يدور فيها الفكر الفلسفي ولا يدرى أين طرفاها وتعود هذه الحلقة المفرغة إلى سبب رئيسي هو اعتماد الإنسان على كفايته الذاتية في سبرغور الحقائق الغيبية وتعميم الأحكام الجزئية التى يراها على الأمر كله ، أضف إلى ذلك محاولة اخضاع الإنسان في نموه إلى معايير صارمة قد

يستقي بعضها من البحث في غيره من المخلوقات وهذا يتجاهل أن الإنسان فوق ما في طبيعته من تعقيد وتركيب وتنوع ، كائن ينفرد بالإدارة مما يجعل من الصعب – إن لم يكن من المستحيل – التنبؤ اليقيني بسلوكه واختياراته وأنه ليس من صنع نفسه أو غيره من المخلوقات ومن ثم فلا يمكن لإمرىء كائنا من كان وضع القوانين تحيط بهذه الطبيعة المعقدة ، ولا يعني ذلك أن نضع أقلامنا ونسكت ، وإنما أن نقر بعجزنا ونثبت ، فلا ندعى شمولية نظرية ما توصل إليه فرد معين ونرفض سواها ، ولا نتحيز لرؤية أضاءت جانبا وأغفلت باقي الجوانب وأن نتخلص من سمات توصل إليها عقلنا ثم خضع لها ومن هنا كان الاختلاف في النظرة بين الرؤية الغربية والرؤية التى يوردها هذا الكتاب كدليل له . وقد بنى هذا الاختلاف على ما يلي :

(ا) أن معظم النظريات الغربية تميل إلى النظر إلى الأنشطة الإنسانية على أساس أن الأحداث السابقة هي التى تحددها – تماما مثلما الحال في العلوم الطبيعية التى تعتبر أن ما يتم من أحداث يمكن تحديده بالنظر في الأحداث الطبيعية التى تسبقها وغالبا ما ينكر أتباعها فكرة الإرادة الإنسانية أو يتجاهلونها أو على الأقل لا يعطونها المرتبة المناسبة .

(ب) أن هذه النظريات تعتمد اعتمادا تاما على أن علم النفس بصفة – عامة – وعلم نفس النمو بالتالي – علم أمبريقي يعتمد على الملاحظة والتجربة

فقط وهذا أمر يعتريه الشك من جانبنا بسبب أن هناك أمور نفسية لا يمكن إخضاعها للتجريب أو حتى ملاحظتها ، كما أن تجاهلها يشكّل نقصا كبيرا في البنية النفسية للإنسان ، وبنية علم النفس ذاته ، بينما يزودنا الوحي بالدليل اليقيني ﴿ **ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير** ﴾ .

وإلى جانب ما تمت الإشارة إليه من نقاط اختلاف نجد أن الرؤية الإسلامية للنمو الإنساني اتسمت بالشمولية والاحتواء والثبات . فقد شملت كافة البشر بل

كافة المخلوقات وحددت العلاقة الكائنة بينها واحتوت على تبيان لكل الجوانب المتصلة بالنمو الإنساني ظاهره وباطنه وأرست معايير للنمو تشكل كل المعايير التى أشارت إليها النظريات المختلفة ولكنها توحدت في معيار أسمى هو « التقى » نجد له معيار ذاتي أساسه استفتاء القلب والعلاقة بين الإنسان وربه بلا وسيط ويكفي أن قمة العبادة ، وهي الإيمان أساسها قلبي . كما نجد له معيار موضوعي فصله الله في حدوده التى أمرنا بالالتزام بها ، ومعيار اجتماعي يتمثل في الأمر بالمعروف وبالعرف وتمثل أدوار الغير في التعامل مع الناس ، ومعيار مادى أساسه التجربة والخبرة الذاتية وتحكم العقل في حدود ما يستطيع كما يظهر ثبات هذه الرؤية في أنها استمرت في التكوين مدة ثلاثة وعشرين عاما من عمر الرسول ﷺ ، وعاصرت جيلا كاملا ورافقت مراحل مختلفة من مراحل النمو وخلقت رجالا ونساءا استطاعوا بحمل الرسالة وممارستها الوصول إلى القمة واقتربوا من الكمال في النمو اقترابا عز على من بعدهم وأقر به الجميع . أضف إلى ذلك أن القرآن وهو الأساس لهذه الرؤية ظل واحدا محفوظا من كل أنواع التحريف من نقص أو زيادة أو تبديل وهو أمر لم يتحقق للكتب السماوية السابقة . كما أنه جاء مكملا فأقر ما سبقه ولم يلفظ من الماضي سوى شوائبه

ويمكن أن نستخلص هذه الرؤية في النمو الإنساني مما جاء في الكتاب والسنة :

١ – أن غاية النمو الإنساني هي أن يصل الفرد إلى الوفاق مع منهج الله ينبثق عنه بالضرورة وفاق مع نفسه ومع الناس ومع الكون كله ويكون قادرا على عمارة الأرض كما أراد له الله أن يكون . فالإنسان لم يخلق عبثا ولم يترك سدى[1] وإنما خلق لغاية وحكمه أن يعرف الله ويعبده[2] ويكون خليفته في أرضه[3]

---

(١) ﴿ أفحسبتم أنما خلقناكم عبثا وأنكم إلينا لا ترجعون ؟ فتعالى الله الملك الحق ﴾ [المؤمنون ١١٥ – ١١٦] .

(٢) ﴿ وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون ﴾ [الذاريات :٥٦] .

(٣) ﴿ وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة ﴾ [البقرة – ٣٠] .

وليحمل الأمانة الكبرى[1] في هذه الحياة القصيرة ليستعد لحياة البقاء مما يعطي بعدا جديدا وامتدادا لهذه الحياة .

والعبادة التى تشير إليها العقيدة الإسلامية لا تقتصر على ممارسة الشعائر والنسك وإنما تتعدى لتشمل كل عمل ابن آدم يقصد به وجه الله ومن ثم فإن غاية النمو التى تتمثل في وصول الأمر كاله هي أن توافق جوانب الإنسان المختلفة معيار الرقي القرآني كمّا ونوعا ، تفردا وتكاملا .

٢ – أن النمو يسير وفقا لنواميس إلهية وأى خلل في الناموس يحرف النمو عن مساره الطبيعي[2] .

٣ – أن جوانب النمو بينها علاقات متبادلة وكلها تعمل بشكل تكاملي لتحقيق غاية النمو فلا تغفل الروح من أجل الجسد ، ولم تغفل الجسم من أجل الروح ولكن التزاوج بينهما في وحدة متسقة ملتئمة تعطي لكل حقه من غير إفراط ولا تفريط . كما أن العلاقة بين الفرد والبيئة ليست علاقة صراع وقهر وإنما علاقة توافق وتكامل[3] .

٤ – أن مسئولية النمو ليست ذاتية تلقائية كما أنها ليست قائمة على القهر

---

(١) ﴿ إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها ، وأشفقن منها ، وحملها الإنسان ﴾ . [الأحزاب – ٧٢] .

(٢) ﴿ وخلق كل شيء فقدره تقديرا ﴾ . [الفرقان ٢٠]
﴿ لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار .. ﴾ [يس ٤٠]
﴿ إن كل شيء خلقناه بقدر ﴾ [القمر ٤٩]
﴿ ... ما ترى في خلق الرحمن من تفاوت فارجع البصر هل ترى من فطور ﴾ . [الملك ٣] .

(٣) نذكر في ذلك الإشارة إلى توافق الإيمان مع القول والعمل يقولون بألسنتهم
﴿ يقولون بألسنتهم ما ليس في قلوبهم ﴾
﴿ يا أيها الذين آمنوا لما تقولون ما لا تفعلون كبر مقتا عند الله ﴾ ، [الصف : ٣]

الاجتماعي وإنما فطرة الله التى وجب على الرعاة رعايتها ، فالإنسان خلق في أحسن تقويم ونموه السوى مسئوليته ومسئولية أولى أمره(١) .

٥ - أن النمو الإنساني لا يتساوى مع نمو الحيوان في أى جانب من جوانبه رغم ما قد يبدو من تشابه ، ومن ثم لا يمكن النظر إلى ما يحدث في جوانب النمو لدى الحيوان باعتبارها مقياسا نرجع إليه لما يحدث لدى الإنسان(٢) .

٦ - أن النمو يسير في مراحل تتمايز فيها العلاقة بين الفرد ونفسه والفرد وغيره والفرد والكون والفرد والرب ولعل أقرب مثال على ذلك مراحل التشكيل الإنساني للكائن البشرى مراحل الولاية على النفس وعلى الآخرين في الفقه الإسلامي ومراحل التكليف في جانب العبادات .

٧ - التوحد بين غاية النمو ووسيلته .

٨ - اعتبار الفروق الفردية ، وأن هذه الفروق أمر بوجود الحكمة الإلهية هدفها التكامل في آداء المهام المرتبطة بالخلافة في هذه الأرض وليس التفاضل فهناك

---

(١) ﴿ لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم ﴾ [التين : ٤]
قال رسول الله ﷺ : « إن الله خلق آدم على صورته » رواه مسلم .
قال رسول الله ﷺ : « كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته » رواه مسلم .

(٢) يقول الإمام ابن القيم : اعلم أن الله سبحانه وتعالى اختص نوع الإنسان من بين خلقه بأن كرمه وفضله وشرفه وخلقه لنفسه وخلق له كل شيء ، وخصه من معرفته ومحبته وقربه واكرامه بما لم يعطه غيره وسخر له ما في سمواته وأرضه وما بينهما ، حتى ملائكته الذين هم أهل قربه - استخدامهم له وجعلها حفظة له في منامه ويقظته .. وظعنه واقامته .. وأنزل إليه وعليه كتبه وأرسله وأرسل إليه ، وخاطبه ، وكلمه منه وإليه .. فللإنسان شأن ليس كسائر المخلوقات » .
[مدارج السالكين جـ ١ ص ٢١٠ ، مطبعة السنة المحمدية .. القاهرة]
﴿ ألم تروا أن الله سخر لكم ما في السموات وما في الأرض وأسبغ عليكم نعمه ظاهرة وباطنه ﴾ . [لقمان - ٢٠]

فروق بين الجنسين[1] وهناك فروق في قدرات الأفراد الباطنة والظاهرة[2] ولكن الهدف للناس جميعا واحد والسبيل واحدة .

٩ – أن دراسة النمو الإنساني والتعرف على محدداته لا تبدأ مع لحظة الميلاد أو حتى مع لحظة الإخصاب وإنما تمتد إلى ما قبل ذلك في مرحلة الإعداد للإنجاب من اختيار الشريك المناسب وتوافر الرعاية الأسرية الكاملة . .

ونستخلص مما سبق أن النمو الإنساني في هذه الرؤية يتسم – بين ما يتسم به – بالآتي :

(ا) أن المدخل إلى دراسته يجب أن يكون شاملا متعدد الجوانب ومتداخلها وهو ما يتفق مع الطبيعة الإنسانية من ناحية وبين البحث العلمي من ناحية أخرى .

(ب) أن الإطار المرجعي في تفسير الظواهر المتصلة بالنمو الإنساني واحد ومتميز ويقيني .

(جـ) أن غاية النمو واضحة ومعياره متسق مع غايته وكل مرحلة من مراحل النمو تحقق أمرين ، أنها تحقق الغاية الأسمى للنمو الإنساني وتؤدى إلى المرحلة التالية له في تناسق واضح ، ومن ثم فليس هناك اختلاف في معايير المراحل كما أن مشكلات الانتقال بين المراحل قد تكون معدومة .

(د) أن هناك عدم تناقض بين الرؤية النظرية والتطبيق العملي بالإضافة إلى عدم وجود تناقض بين النتائج الأمبريقية وبين الأصول الفكرية .

---

(١) **﴿ وليس الذكر كالأنثى ﴾** [آل عمران : ٣٦] .

(٢) **﴿ وكل إنسان ألزمناه طائره في عنقه ﴾** [الإسراء : ١٣] و**﴿ لا يكلف الله نفسا إلا وسعها ﴾** [البقرة : ٢٨٦] .

ولو أرجعنا ما استخلصناه إلى ما بيّناه في مقدمة هذا الفصل من ثلاث معايير أساسية وهي قدرتها على احتواء العوامل التى تم التعرف عليها والتى تساهم في التوصل إلى نتائج منطقية في مبدأ عام أو عدة مبادىء وقدرتها على إعطاء فروض قائمة على المتيسر من البيانات وإمكانية إخضاع هذه الفروض للبحث العلمي بالطرق المعروفة وقدرتها على تخطي ما هو معروف وقائم في الماضي والحاضر بتوليد أساليب ومجالات بحث جديدة للمستقبل : نجد أن هذه الرؤية تعتبر الأمثل .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

١ – ارتباط النظريات الخاصة بعلم نفس النمو بإطار فلسفي يتصل بالرؤية الخاصة بالطبيعة الإنسانية والهدف من النمو الإنساني ومعياره .

٢ – اختلفت النظريات فيما بينها في مجالات عدة وتركز معظم الاختلاف في ثلاثة مجالات أساسية هي مطاوعة الإنسان ومدى تأثره بالمحيط ، طبيعة الإنسان خيرة و أو شريره ، الهدف من النمو الإنساني ومعياره .

٣ – هناك ثلاث نماذج رئيسية للتنظير في علم النفس النمو : النموذج التراكمي الآلي أو النموذج المثير والاستجابة – النموذج البنيوى العضوى أو نموذج البناء والوظيفة – النموذج الجبرى التكشفي أو نموذج الكفاءة والأداء .

٤ – **بعض النظريات التى تتبع النموذج التراكمي الآلى هي نظرية التعلم الاستجابي والتعلم الإجرائي والتعلم بالملاحظة ومعاملة البيانات . وكلها تنظر إلى النمو الإنساني باعتباره مزيدا من الخبرات المتمثلة في وجود استجابات معينة (وفيرة) .**

٥ – **بعض النظريات التى تتبع النموذج البنيوى العضوى هي نظرية**

التحليل النفسي ، ونظرية إريكسون في النمو الاجتماعي ، ونظرية بياجيه في النمو المعرفي ونظرية كولبرج في النمو الأخلاقي ونظرية هارلو في نمو التعلق الاجتماعي ، وكلها ترى بأن النمو يسير في مراحل ينشأ في كل مرحلة تركيب معين يؤدى وظيفة معينة مرتبطة به وتشكل مجال ووسيلة التفاعل مع المحيط .

٦ – بعض النظريات التى تتبع النموذج البنيوى التكشفي هي نظرية أرنولد جيزل في النمو الإنساني ، ونظرية تشوفسكي في النمو اللغوي ، وهي تنظر إلى النمو باعتباره عملية تكشف لقدرات سابقة التشكيل ، وأن النمو أساسه عملية تلقائية وأن دور التدريب فيها محدود .

٧ – أن هناك وجهة نظر تنتشر بين التربويين بأن هذه النظريات لا تصلح منفردة لتفسير ظاهرة النمو أو وضع أسس للتنبؤ والتحكم فيها وأن الواجب هو الأخذ بها ككل . ووجهة النظر هذه تفتقر إلى المنهجية العلمية لأنها تقوم على الفصل بين الأصل النظرى والنتائج الأمبريقية والتناقض بين قبول النتائج ورفض الإطار النظرى دون تقديم بديل مناسب ومن ثم تكون المحصلة النهائية نتائج أمبريقية بلا أصول فكرية .

٨ – أن الرؤية الإسلامية للنمو الإنساني يمكن أن تسد هذا الفراغ حيث إنها تتميز بشمولية المدخل وتوحد الإطار المرجعي ، ويقينيته ، ووضوح الغاية من النمو وتوحدها مع وسيلته بالإضافة إلى عدم وجود تناقض بين الأصل الفكرى والنتائج الأمبريقية والوسائل التطبيقية .

٩ – أن الرؤية الإسلامية للنمو الإنساني ترى بأن :

(ا) هناك غاية لهذا النمو تتمثل في الوفاق مع منهج الله والهدف من الخلق .

(ب) النمو يسير وفقا لنواميس إلهية .

(ج) جوانب النمو متكاملة .

(د) مسئولية النمو ليست ذاتية كما أنها ليست قائمة على القهر الاجتماعي ، وإنما الرعاية للفطرة السليمة .

(هـ) اختلاف نمو الإنسان عن نمو الحيوان .

(و) النمو يسير في مراحل متمايزة وأن معيار هذا التمايز هو العلاقة بين الفرد وربه .

(ز) غاية النمو ووسيلته ليسا أمرين متناقضين .

(ح) معدل النمو ومداه يختلف بين الأفراد وأن هذه الفروق الفردية ليس هدفها التمييز بالأفضلية وإنما إيجاد التكامل في الصورة البشرية .

« المراجع »

١ – القرآن الكريم .

٢ – أحمد أمين ، زكي نجيب محمود : قصة الفلسفة الحديثة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ، ١٩٤٩ .

٣ – حمدى جاب الله : الأخلاق ومعيارها بين الوضعية والدين ، مطبعة الجبلاوى القاهرة ، ١٩٧٨ م

٤ – محمد رفقي عيسي : في النمو النفسي : آراء ونظريات ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٨١ م .

٥ – محمد رفقي عيسي : في النمو الأخلاقي : النظرية ، البحث التطبيق ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣ م

٦ – محمد ناصر الدين الألباني : مختصر صحيح مسلم (تحقيق) الطبعة الثالثة المكتب الإسلامى ، دمشق ، ١٩٧٧ م .

٧ – محمود عبد الرزاق شفشق: الأصول الفلسفية للتربية ، الطبعة الرابعة دار البحوث العلمية ، الكويت ، ١٩٨٠ .

٨ – يوسف القرضاوى : الإيمان والحياة (ط ٤) مؤسسة الرسالة ، بيروت ١٩٧٩ م .

-Artistotle : **The Basic Works of Aristotle**, Edited by RichardMcKeon, New York : Random House, 1941.
-Arlin, P.K. Cognitive Development in Adulthood: A fifth stage, **Developmental Psychology**, 1975, Vol. II(5) PP. 602 - 606
-Ausubel, D & Sullivan, E. **Theory and problems of Child Development** (2nd ed.) Grune & Stratton, Inc., N.Y., 1970.
-Bandura, A. **Aggression: A social learning Analysis.** Englewood Cliffs, N.J, : Prentice Hall, 1973.
-Bruner, J. **Beyond the Information Given.** Edited by Jermy M. Anglin. New York: Norton, 1973
-CRM **Developmental Psychology Today.** Random House, Inc. N.Y., Edited by Elizabeth Hall. 2nd ed. 1975
-Eassa, M.R. The Development of syntax comprehension and Piagetian operational thought in Arabic/English biliguals. Unpublished, doctoral dissertation, University of Kentucky U.S.A.,1978.
-Erikson, E. **Childhood and Society.** 2nd ed. N.Y., Norton, 1963.
-**Identity: Youth and Crisis.** N.Y.: Norton, 1968.
Fein , G . G **Child Development** Prentic Hall Inc . Englewood Cliffs , N .J ., 1978 .
-Freud, S. **An outline of Psycho- Analysis.** N.Y.: Norton, 1949.
-Gezell, « The Ontogensis of Infant Behavior. » in L. Carmichael (ed.) **Manual of Child Psychology,** (2nd ed.) N.Y.: Wiley 1954 PP 335 - 373.
-Harlow, H.f. & Harlow, M.H. Learning to love, **American Scientist**, 1966, 54 (3).
-Locke, J. Some thoughts concerning Education (Abridged) In Peter Gay (ed.) **John Locke on Education.** N.Y. Teachers' College, Columbia University, 1964.

-McDougall, W. **Outline of Psychology,** N.Y.: Scribner's, 1923.
-Piaget,J. **The Child's Conception of Number.** N.Y.: Norton, 1965.
Piogets Theory . In p.h. Mussen(ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology.** Vol. 1 3rd ed. N.Y. Wiley, 1970, PP703-732.
-Plato, **The Collect ed Dialogues.** Edited by Edith Hamilton and Huntington Cairns. N.Y Pantheon, 1961.
-Skinner, B.F. **About Beheviorism.** N.Y., Knopf, 1974.
-Werner, H. « The Concept of Development from a comparative and orgnismic Point of View ». In Dale B. Harris (ed.) **The concept of Development.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957.

الفصل الثالث

مرحلة الحمل

- تمهيد .
- مرحلة الإعداد للانجاب .
- مرحلة الحمل .
- مراحل نمو الجنين .
- العوامل المؤثرة في الحمل .
- بعض الظواهر الخاصة بمرحلة الحمل .
- مطالب النمو في هذه المرحلة .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .
- المراجع .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد رفقي عيسى

تمهيد :

تمتد مرحلة الحمل عادة إلى مدة تصل إلى (عشرة شهور قمرية أو ٢٨٠ يوما في المتوسط) ولكن رؤيتنا لهذه المرحلة لا تبدأ بالإخصاب ، وإنما تمتد إلى ما قبل الإخصاب وهي فترة الإعداد للحمل . ويرتكز هذا الامتداد على اعتبارات ثلاثة : أولهما أن الحمل يرجع إلى تخطيط مسبق يتمثل في الزواج وهذا الزواج يسبقه مرحلة انتقاء وإختيار سواء من جانب الذكر أو من جانب الأنثى ، وثانيا أن دورة نمو الفرد لا تبدأ بإيجاده بل بإيجاد موجبات إيجاده ﴿ **والله جعل لكم من أنفسكم أزواجا ، وجعل لكم من أزواجكم بنين وحفدة** ﴾ [النحل : ٧٢] ولذا فإنه من الخطأ أن تكون الرؤية قاصرة على البدء بحياة الجنين دون النظر إلى مسببات هذا التواجد ، وثالثا : أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية التى تؤثر على الإنسان في صورته المصغرة لا تبدأ عملها بوجوده وإنما تمتد إلى الجيل الذى سبق أو الأجيال السالفة . ولذا نجد أنه إذا ما أردنا أن ننظر إلى هذه المرحلة من منظور إسلامي يجب علينا أن نتطرق إلى مرحلة الإعداد للإنجاب التى تسبق عملية الإخصاب ، ولا تقتصر بدايتنا على تكون الجنين ، وسيتضمن هذا الفصل الإشارة إلى النقاط التالية :

(ا) مرحلة الإعداد للإنجاب
(ب) مرحلة الحمل
(جـ) مراحل نمو الجنين
(د) العوامل المؤثرة في الحمل
(هـ) بعض الظواهر الخاصة بمرحلة الحمل
(و) مطالب النمو في هذه المرحلة

(ا) مرحلة الإعداد للإنجاب :

إن الهدف الأساسي من وجود الإنسان على هذه الأرض هو عبادة الله التى تتم من خلال عمارته لها وتحقيق الهدف من استخلافه فيها . وعمارة الإنسان للأرض لا تتأتى إلا من خلال المحافظة على خلقه والتكاثر . ولكن ذلك لا يتم بطريقة عشوائية كما يحدث عند الحيوانات في البرية وإنما يخضع لاعتبارات الحلال والحرام

والحدود التى أقرها الله وأمرنا بعدم تعدِّيها . ومن ثم يمكننا اعتبار هذه المرحلة على هذين الأساسين :

١ - الحث على الزواج باعتباره فطرة إنسانية وصورة اجتماعية بل وعبادة مرجوة ومأخوذة ﴿ **يا أيها الناس إتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها ، وبث منهما رجالا كثيرا ونساءاً** ﴾ ، [النساء : أية ١] . ويعتبر القرآن المال والبنين زينة الحياة الدنيا ، ونهانا عن تحريم ما أحل الله من زينة ومتاع ، ولذا نجد الرسول ﷺ يحث على الزواج « **يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ....** »[رواه الجماعة] بل وأكد على اتباع سنته في الزواج« .. **أما والله إنى لأخشاكم لله واتقاكم له ، لكني أصوم وأفطر وأصلي وأرقد وأتزوج النساء ، فمن رغب عن سنتى فليس مني** » وراه البخارى عن رسول الله (ﷺ) . واعتبار الزواج من سنن الإسلام تجعلنا ندرك أن هناك حكمة ربانية فى الحث على الزواج يتبعها مسوغات قبولها ، فهي أصل التكاثر وحفظ النوع ، وهي أساس الحفاظ على الأنساب ، وطهارة وعبادة إذا قصد بها وجه الله تعالى .

٢ - النظر إلى الزواج على أساس أنه اختيار له مبادئه ، ومبدأه الأول الدين بمعناه الحقيقي وليس بظاهر شعائره فقط . ﴿ **لأمة مسلمة خير من مشركة ولو أعجبتكم** ﴾ .. وروى البخارى ومسلم عن أبى هريرة رضى الله عنه أن رسول الله (ﷺ) قال : « **تنكح المرأة لأربع ، لمالها ، ولحسبها ، ولجمالها ، ودينها فاظفر بذات الدين تربت يداك** » . وكذا بالنسبة للرجل فقد روى الترمذى عن رسول الله (ﷺ) أنه قال : « **إذا جاءكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه ، ألا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد عريض** » . وروى عن ابن عدى وابن عساكر عن عائشة رضى الله عنها مرفوعا : « **تخيروا لنطفكم فإن النساء يلدن أشباه إخوانهم وأخواتهن وفي رواية** » . وفى رواية « **اطلبوا مواضع الأكفاء لنطفكم فإن الرجل ربما أشبه**

أخواله » . وقد أجاب عمر بن الخطاب رضي الله عنه عن سؤال لأحد الأبناء لما سأله ما حق الولد على أبيه بقوله : « أن ينتقي أمه ويحسن اسمه ويعلمه القرآن » .

وقد حذر الرسول (ﷺ) عن الزواج بذات النسب والقرابة « **اغتربوا لا تضووا** » ، ويتم الزواج بعد الانتقاء صلة وسكن : زوج صالح في جسمه ودينه ، وزوجة صالحة في جسمها ودينها ..... أصولهما طيبة وأعراقهما خَيِّرة ، فيتهيأ المنتقي السليم للغرس السليم في إطار شرعية دينية وسُنَّة ربانية تضم المتعة والطهارة واللذة والعفاف – مبنية على إيجاب وقبول ذاتيين خاضعين لإرادة فردين سويين متمتعين بأهلية الأداة ، ومقبولية اجتماعية تباركه وتقوى بقوته .

(ب) مرحلة الحمل :

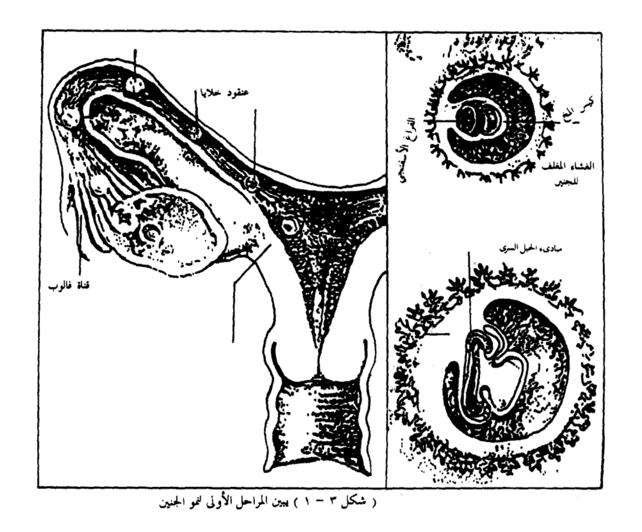
ويلي الزواج إنجاب الذرية الصالحة ومن هنا تأتي فترة الحمل وهي تقع في مراحل متمايزة ﴿ **وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ، ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ، ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا العَلَقَةَ مُضْغَةً ، فَخَلَقْنَا المُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا العِظَامَ لَحْماً ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقاً آخَرَ فَتَبَارَكَ اللهُ أَحْسَنُ الخَالِقِينَ** ﴾ [المؤمنون : ١٢ – ١٤] وقد جاء في صحيح مسلم عن ابن مسعود أن رسول الله (ﷺ) قال : « **إن أحدكم يجمع خلقه في بطن أمه أربعين يوما ثم يكون في ذلك علقة مثل ذلك ثم يكون في ذلك مضغة مثل ذلك ، ثم يرسل الله الملك فينفخ فيه الروح ، ويؤمر بأربع كلمات : يكتب رزقه ، وأجله وعمله ، وشقي أو سعيد** » . وفي إطار الحديث الشريف يمكننا تقسيم مراحل نمو الجنين إلى ثلاث مراحل : المرحلة الأولى وهي تجميع الخلق وتستمر أربعين يوما ، والمرحلة الثانية وهي تكون المضغة والعلقة وتستمر إلى ما قبل ١٢٠ يوما ، والمرحلة الثالثة وهي مرحلة الجنين الكامل وتستمر حتى الولادة [الشاذلي ، ١٩٧٩] .

(ج) مراحل نمو الجنين :

المرحلة الأولى : وهي التى لم يصل عمر الجنين فيها أربعين يوما :

يبدأ الحمل بالإخصاب ، عندما يتحد الحيوان المنوى من الذكر مع البويضة الأنثوية ومن المعروف طبيا أن الأنثى عادة تفرز بويضة واحدة من أحد المبيضين تقريبا مرة كل دورة شهرية (حوالى ٢٨ يوما) حيث تتحرك البويضة الساكنة خلال قناة فالوب في اتجاه الرحم فإذا ما صادفت الحي المنوي في خلال ثلاثة أيام فإن الحي المنوى ينجذب تجاه البويضة بقوة هرمونية (Biehler, 1976, P. 194) تأخذه خلال القناة فيخترق جدار البويضة برأسه . وبمجرد اختراق حي منوى لجدار البويضة يتغير سطحها فلا يسمح لآخر باختراقه وباختراق الحي المنوى للبويضة الأنثوية تتخلق خلية جديدة بامتزاجهما وتحتوى الخلية الحديثة على ثلاثة وعشرين زوجا من الكروموزومات (الصبغيات) نصفها من الأم والنصف الآخر من الأب ، وبذا يتحدد جنس الجنين وميراثه من أبويه (شكل ٣ - ١) وتبدأ الخلية سلسلة من الانقسامات (شكل ٣ - ٢) وتتعلق بجدار الرحم ويستمر الانقسام وتكبر الخلية العنقودية داخل كيس مملوء بالسائل الأميني تكون بمثابة حماية وسند للجنين طوال فترة حمله . كما يمكن للطبيب تحديد المشيمة التى تقوم مقام حلقة الوصل بين الجنين وأمه فينتقل خلالها كل من الغذاء والفضلات وينساب دم الأم حاملا الأكسجين خلالها إلى الحبل السرى إلى الجنين ويقفل راجعا حاملا معه ما يلفظه التكوين الجديد من فضلات .

ومن هنا يمكننا التعرف على أثر أى تغيير كيميائي يحدث لدم الأم عن طريق تناول المواد الكيميائية المتمثلة في العقاقير والكحوليات والتدخين أو عن طريق الانفعالات الزائدة وما ينتج عن ذلك من خلل محتمل في عملية الانقسام للخلايا قد يؤدى إلى عدم اتمام الحمل طبيعيا . كما يمكن تحديد ثلاث طبقات من الخلايا هي الأكتودرم Ectoderm التى تتشكل منها خلايا الجلد وأعضاء الحس والجهاز العصبي ، والميسودرم Mesoderm التى تنشأ منها العضلات والجهاز الدورى والهيكلي للإنسان والأندودرم Endoderm التي يتخلق منها بعض الغدد الهضمية والرئتين والأمعاء ولم يستطع العلماء حتى الآن تفسير عملية انقسام الخلايا المتطابقة والموحدة المنشأ إلى خلايا متمايزة فيما تؤدى إليه .



(شكل ٣ - ١) يبين المراحل الأولى لنمو الجنين






انقسام الخلية

(شكل رقم ٣ – ٢)   يبين مراحل انقسام الخلية

ويبدأ قلب الجنين في النبض دافعا الدم خلال أوردة وشرايين غاية في الدقة ويكون في مجمله قلب ورأس ، ثم تنمو الأجزاء الأخرى لكي تعطي شكلا يقارب شكل البشر طوله يقارب البوصة الواحدة له رأس كبير يأخذ نصف حجمه ، ويمكن تمييز أعضائه من عينين وأذنين وأنف وشفتين ولسان ويظهر في باقي الجسم اليدان والرجلان والذنب ، كما يمكن تمييز نتوءات الأصابع في اليدين والقدمين ، وهكذا مع نهاية هذه المرحلة يكون الجنين متشكلا بالشكل الإنساني (شكل ٣ - ٣) .

المرحلة الثانية :

وهي التى وصل عمر الجنين فيها إلى أربعين يوما ويزيد ولم يصل إلى مئة وعشرين يوما : يسير بما يناسب هذا التحديد بصورة واضحة ويزداد حجمه ويتغير وضعه (شكل ٣ - ٤) بما يناسب هذا التحديد فتتحدد أطرافه كما يمكن التعرف على نوع الجنين ذكرا كان أو أنثى من الفحص الخارجي وتنفصل الشفاه من الفكين لنلحظ مبادىء الأسنان في اللثة وتبرز الأنف وتتحدد بنية المخ وتبدأ عظامه في التشكل ، ويبدأ وضعه في التحول من التقوس إلى الامتداد ليعطي أطرافه فرصة الحركة (شكل ٣ - ٥) .

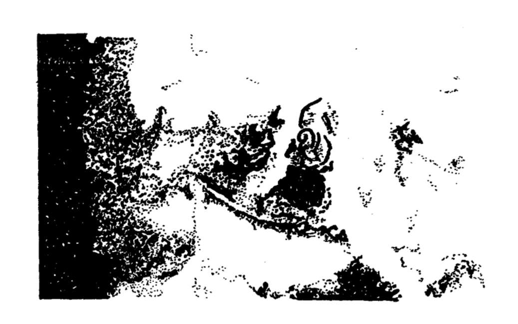
(شكل ٣ – ٣)   يبين مراحل نمو الجنين

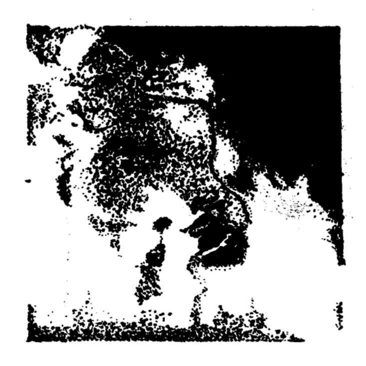


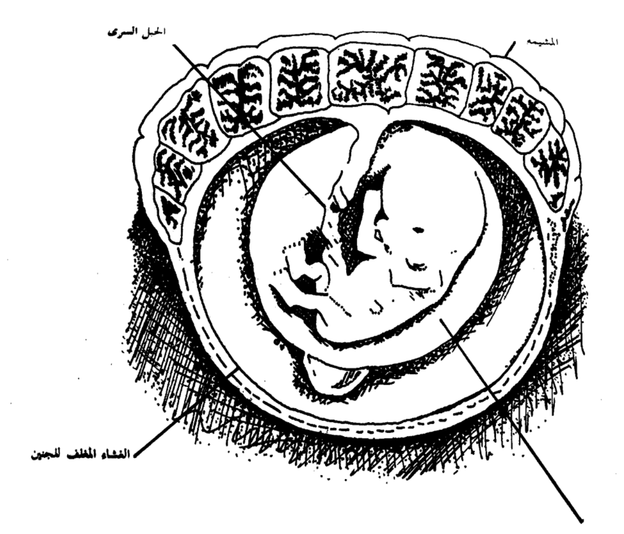
٣٠ يوم ١/٥ بوصة



١/٢ ٥ أسبوع   ١/٢ بوصة







(شكل ٣ – ٤) يبين جنين الشهر الثالث

(شكل ٣ - ٥)   يبين الجنين في الشهر الرابع

أربعة أشهر

المرحلة الثالثة :

وهي التى تبدأ من بلوغ الجنين الأربعة الأشهر حتى ولادته :

مع بداية هذه المرحلة تنفخ الروح في الجنين « ونفخ الروح في الجنين عند هذه السن لا يدل على عدم الحياة قبلها – كما يتبادر إلى الذهن تطبيقا للمنهج الطبيعي عند خروج روح الإنسان (موته) – لا بل أن له نوعا من الحياة ، ونوعا من الروح بدليل تحركه وتزايده ، ولذلك يقرر الفقهاء أن الحركة في الجنين حركتان : الحركة التابعة للنمو والتصوير ، وتلك من لوازم الروح الطبيعية المنبثة في سائر البدن القائمة به وهذه الروح غير الروح الإنسانية القائمة بنفسها المنزلة من عرشها » . [الشاذلي ١٩٥٩، ص ٦٣ – ٦٤) أما من الناحية التكوينية فقد استكمل الجنين تكوين أجهزته وبدأ جهازه الهضمي وجهازه الدموى ، وجهازه التنفسي في العمل في ظروفه الكائنة وأصبح الناظر إليه يرى وليدا مصغرا بوجهه الإنساني وبعض الشعر يغطي رأسه بل إن غدده قد نمت وأصبحت إما تعمل أو أنها جاهزة للعمل (شكل ٣ – ٦) ومع نهاية الشهر الخامس تكون معظم وظائف الأجهزة تستعد للحياة خارج الرحم فيتكون السائل الذى يحيط بالرئتين ليسمح بتحويل الأكسجين من الهواء إلى الدم ولكنه ما زال غير قادر على الاحتفاظ به وتعويضه ، ومن ثم فإنه إذا ما ولد في هذه المرحلة سيصاب بالاختناق وما يتبع ذلك من احتمالات . « وبصفة عامة فإن ١٨٠ يوما (٢٦ أسبوعا أو ست شهور تقريبا) تعتبر أقل فترة محتملة لكن للطفل أن يولد فيها ويبقى حيا » . (Rf 73 CRM, 1975) ويتفق هذا الرأى مع ما جاء في القرآن الكريم ﴿ ... **وحمله وفصاله ثلاثون شهراً** ﴾ . [الأحقاف : ١٥] .

فإذا ماطرحنا فترة الرضاعة ﴿ **وفصاله في عامين** ﴾ [لقمان : ١٤] صار لدينا شت شهور هي الحد الأدنى للميلاد الطبيعي ، وإلا احتاج الولد إلى حاضنة صناعية تقوم مقام رحم الأم تحافظ على درجة حرارته ونظامه التنفسي ، وتوازن الحموضة والقلوية في دمه وأمور التغذية أى أن تكون بمثابة رحم صناعي إن أمكن .



(شكل ٣ – ٦) يبين جنين الشهر الخامس

وفي أثناء الفترة الأخيرة من الحمل تتزايد معدلات النمو الكمي والكيفي فتزداد ضربات القلب ويتكون الشحم تحت الجلد ليعطى للجسم استدارته وتناسقه وعلى مدى الثمان أو التسع أسابيع الأخيرة يزداد وزنه حوالي نصف رطل كل أسبوع ، ولذا فقد تقل حركته مع ازدياد حجمه داخل الرحم .

(د) العوامل المؤثرة في فترة الحمل :

تمتد العوامل المؤثرة في هذه المرحلة إلى فترة ما قبل الإنجاب – كما أشرنا آنفا – ولذا يمكن أن نقسم تأثير العوامل إلى مراحل ثلاثة : الأولى ما قبل الإنجاب ، الثانية الثلاث الأشهر الأولى ، الثالثة ما بعد الثلاثة أشهر الأولى .

أما في مرحلة ما قبل الإنجاب فتتمثل العوامل المؤثرة فيما يحمله الوالدين من صفات خاصة على هيئة قدرات معينة أو نقاط ضعف معينة – مثل حالتهما الصحية وحالتهما النفسية وعمر الأم ، وعامل الريزوس (Rh - factor) . إن ضعف بنية الوالدين أو اصابتهما بأمراض وراثية أو علل معدية تجعل من الصعب التكهن بحدوث الحمل وسلامته ودوامه أو سلامة الجنين في نهايته . كما أن الحالة النفسية السائدة في الأسرة وخاصة انعكاساتها على حالة الأم ذاتها والاتجاهات نحو الحمل من جانب الأسرةالصغيرة (الوالدين وباقي الأبناء) قد تؤدى إلى مزيد من التوتر تجاه الحمل المرغوب فيه إذا ما تأخر (أو الحمل غير المرغوب فيه إذا ما تقدم) . كما أن عمر الأم يلعب دورا كبيرا في تحديد الاحتمالات الدائرة حول الحمل ، وتشير الأبحاث إلى أن كبر سن الأم تزيد احتمالات تأخر الإنجاب ، كما أن صغر سنها قد يؤدى إلى احتمال عدم اكتمال جهازها التناسلي ، وأن بعضا من هرمونات الإنجاب قد لا تصل إلى حدها المطلوب . وقد يكون صغر سنها دليلا على عدم نضجها كأم مما يزيد من احتمالات سوء التوافق وما يتبعه من مشكلات .. ولذا نبهنا رسول الله (ﷺ) إلى أن نختار لنطفنا : **« اختاروا لنطفكم فإن النساء يلدن أشباه إخوانهن وأخواتهن » . « إياكم وخضراء الدمن ، قالوا وما خضراء الدمن يا رسول الله ؟ قال : المرأة الحسناء في المنبت**

السوء »[1] كما يلزمنا الدين أن نكون قادرين على الزواج حين نتزوج ، وهذه القدرة عامة . ومن ثم يجب على المتقدمين للزواج ألا يحجموا عن إجراء الفحوص الطبية اللازمة ليس لمجرد الحفاظ على أنفسهم وإنما من أجل إقرار حقوق من ينجبون ولا يكونوا سببا في تعاستهم وتعاسة غيرهم كما يجب على الشباب أن يحافظ على شبابه فهو مسئولية ونعمة سوف يسأل عنها .

وفي المرحلة الثانية وهي التى تمتد ما بين الإخصاب والشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من الحمل ، وقد ذكرنا أهمية هذه الفترة حيث إن أعضاء الجنين وأجهزته العاملة وخاصة جهازه العصبي تتكون خلال هذه المرحلة ومن ثم فإن أى خلل يحدث أثناء تكوينها قد يؤدى إلى آثار تظل باقية طول الحياة إن استمرت هذه الحياة وتزداد هذه الخطورة إذا ما عرفنا أن معظم السيدات لا يدركن بأنهن حاملات إلا بعد مرور عدة أسابيع من حدوث الحمل . وهكذا يوصي الأطباء وعلماء النفس بمراعاة أمرين أساسيين وهما الصحة العامة ، وما يتبع ذلك من فحوصات دورية وعناية وقائية ، والصحة النفسية ، وما يعني ذلك من مراعاة لمشاعر السيدة الحامل والبعد عن المثيرات الانفعالية . وتتصل الفحوصات الدورية بمتابعة تطورات الحمل والإصابات التى يمكن أن تتعرض لها السيدة الحامل ونسبة الحديد في الدم ، ويعتبر الغذاء من أهم العوامل التى تؤثر في صحة الأم وصحة الجنين ونموه حيث إنه يتلقي غذاءه عن طريق المشيمية والحبل السرى . وقد وجدت الدراسات علاقة ارتباطية بين الوجبات الفقيرة وبين حالات الاجهاض والولادة المبتسرة (Tompkins, 1948) كما أشارة دراسة أخرى إلى أن عدم وجود بروتين كافي في وجبة الأم الغذائية لا يؤدى إلى حمل ناقص فقط وإنما قد تؤدى أيضا إلى تشوهات في الجهاز العصبي للطفل حين يولد (Burke, 1943) كما تجدر الإشارة هنا إلى أن الجرعات المتزايدة من الفيتامينات قد تؤدى إلى نتائج سلبية مشابهة لنتائج نقصها وقد أشار تقرير ظهر في الستينات من هذا القرن إلى

---

(١) خضراء الدمن : عشب المزابل : رواه الدار قطني والعسكري ، وابن عدى ، عن أبى سعيد الخدرى مرفوعا .

أن بعض السيدات الحوامل قد تعاطين جرعات مكثفة من فيتامين (د) بناء على افتراض خاطىء بأن ذلك سوف يساعد على نمو الجنين وسلامته الصحية ، وظل الأمر خافيا حتى وضعن حملهن واكتشفن أن الكميات المتزايدة من هذا الفيتامين في دم الأم قد سبب زيادة نسبة الكالسيوم عند الجنين ، مما أدى إلى وجود حالات للتخلف العقلي لدى الأجنة ، وخلل في الصمامات الأورطية لها .

كما أن إصابة الأم بأى مرض وخاصة بعض الأمراض المعدية خلال الشهور الأولى من الحمل قد يؤدى إلى عدم اتمام الحمل أو إلى إصابة الجنين بتشوهات خلقية أو تعسر في الولادة وتعثرها . وتعتبر الحصبة الألمانية أولى هذه الأمراض إلى جانب أمراض الفجور والعهر كالزهرى والسيلان ومرض شلل الأطفال ، بل إن مجرد الإصابة بالانفلونزا أو الغدة النكفية قد تؤدى إلى عدم انتظام نمو الجنين .

وبالإضافة إلى تأثيرات الأمراض السابقة الذكر فإن تناول العقاقير والأدوية وما على شاكلتها من مواد كيماوية كالكحوليات يؤدى إلى نفس النتائج حتى أن بعض الكتاب (Montagu, 1964) قد حذروا من أن أى دواء – ولو الأسبرين – قد يؤدى إلى تعقيدات حملية أو آثار ضارة على الجنين ، ويتباين هذا الأثر طبقا للفروق الفردية ولكن إذا ما كان عقار بسيط مثل الأسبرين أو أقراص البرد ، قد تؤدى إلى مثل هذه النتائج فما هو حجم النتائج المترتبة على تعاطي عقارات أخرى مثل حبوب الهلوسة – .L.S.D أو الحبوب المهدئة مثل الثاليلوميد (thalidomide) أو الهيروين (Burnham, 1972) بل إن أبحاثا كثيرة قد أكدت على أن التدخين أو التعرض لدخان السجائر يترك آثاراً ضارة على نمو الجنين (Montagu, 1964, Ch,7) تتمثل في ظهور نسب احصائية عالية من المتأخرين دراسيا والمتخلفين عقليا وذوى الذكاء المنخفض بين الأطفال من والدين يدخنان .

وهناك عامل آخر مهم قد تتعرض له الأم الحامل أثناء الفحوصات الدورية ويؤكد عليه الأطباء وقد تتجاهله السيدات الحوامل ، ألا وهو أثر الاشعاعات . ولذا يلجأ الأطباء الآن إلى استخدام أجهزة تعتمد على الموجات الصوتية في فحص ورسم الأجنة بدلا من اللجوء إلى تصويرها بالأشعة السينية ، ولذا يجب أن تهتم

السيدة الحامل بتجنب الأماكن التى تستخدم فيها أجهزة مشعّة ، وأن تخبر الطبيب المعالج بحالة الحمل حتى يضع ذلك في اعتباره حين اعطاء أى دواء أو تقرير فحوصات بالأشعة وما إلى ذلك .

وأشارت الأبحاث إلى أن الأمّ الحامل إذا ما تعرضت لضغوط نفسية أو قلق مستمر أو ما شابه ذلك أثناء الحمل فإن هناك احتمال بوجود تأثير ضار على الجنين ينتج عن التغيرات الكميائية المرتبطة بهذه الانفعالات (Sontag, 1967) أو سوء التغذية الناتج عن فقدان الشهية (Webster, 1967) بل وقد تظهر هذه الانفعالات على الجنين بعد أن يولد في صورة تقلصات عصبية أو قولونية أو اضطرابات هضمية (Lockin, 1957) وقد رخص المشرّع الحكيم للمرأة الحامل أن تفطر في رمضان إذا خشيت على جنينها كما قرر تأجيل العقوبة المستحقة على الأم حتى تضع حملها ، وحسبنا في ذلك ما رواه بريدة (رضى الله عنه) عن الرسول (ﷺ) في الحديث الخاص بالغامدية التى اعترفت بالزنا واستحقت الرجم وكانت حاملا ، بل إن الرسول (ﷺ) أمر بالإحسان إلى هذه المرأة التى استحقت هذه العقوبة « والإحسان إليها يكون باللطف معها وتهدئة نفسها وعدم إذلالها أو إشعارها دائما بالجرم . لأن مثل هذا العمل الإنساني – وإن كان منه نصيب كبير ، إلا أن للجنين نصيبا لا يقل عن نصيبها فإن الهدوء النفسي وعدم الاضطراب غذاء نفسي للجنين بجوار الغذاء المادى الذى قد يتأثر أيضا بحالتها ، وكلاهما مما يحتاج إليه الجنين » [الشاذلي ١٩٥٩ ص ٥٧] . كما قضت الشريعة على الزوج بالإنفاق زوجته الحامل مطلّقة أو غير مطلّقة ﴿ **أسكنوهن من حيث سكنتم من وجدكم ، ولا تضاروهن لتضييقوا عليهن وإن كن أولات حمل فأنفقوا عليهن حتى يضعن حملهن** ﴾ . [سورة الطلاق : ٦] .

وإذا كانت العلاقة بين الزوجين أساسا قائمة على المودة والبر والرحمة والمعروف فإن هذه المرحلة تتطلب للحفاظ على هذه العلاقة والإحسان فيها ، وينسحب هذا الأمر على الأم الحامل ذاتها فيجب عليها أن تتجنب مواقف الإثارة ومواقعها وأن تحافظ على هدوئها .

وفي المرحلة الثالثة أو الشهور الأخيرة من الحمل تستمر العوامل المؤثرة على الحمل – أما وجنينا – في ممارسة تأثيرها طوال هذه الفترة أيضا ولكن حالة الأمن والاستقرار التى تتمتع بهما الأم الحامل في هذه المرحلة تهيء لها الفرصة أفضل لممارسة بعض التمرينات الرياضية الخفيفة . وليس للطعام الذى تتناوله السيدة الحامل في الشهور الأولى أهمية تفوق أهميته في الفترة الأخيرة من الحمل ، إذ إن الطعام الذى تتناوله المرأة الحامل يؤمن حاجات الجنين الذى ينمو في أحشائها ويحافظ في نفس الوقت على صحتها وحيويتها قبل الولادة وبعدها كذلك . ويجب على الأم الحامل أن تأخذ في اعتبارها نوعية الطعام قبل كميته ، فتنوّع الطعام واحتوائه على الحاجات الضرورية أمر ضرورى لا يغني عنه الإفراط في تناول الطعام الذى قد يؤدى إلى السمنة الزائدة التى تضر بكل من الأم والجنين ، ومن ثم فإن التوازن في نظام التغذية والنظام الحياتي العام هو أضمن سياسة تتبعها الأم تجاه نفسها وتجاه من تحمل وتجاه من يحيطون بها . كما يجب أيضا المحافظة على عدم اللجوء إلى العقاقير مهما كانت إلا في حالة الضرورة القصوى والتى يحددها الطبيب المعالج ويذهب الأطباء إلى أن السيدة الحامل التى سترضع طفلها يجب عليها أن تستمر على هذه التعليمات حتى فطامه لاستمرار الاتصال – من خلال الرضاعة – بينهما .

كما ينصح الأطباء أن تمارس الأم الحامل حياتها العادية وهواياتها الرياضية مع تجنب بذل أى مجهود شاق أو مفاجيء وذلك على وجه العموم ، أما بالنسبة للحالات الخاصة فيجب على الأم الحامل المداومة على زيارات الطبيب واتباع تعليماته وقد ترجع معظم هذه التحذيرات والنصائح إلى غياب الوعي الأمومي لدى الفتيات المقبلات على الزواج أو السيدات حديثي العهد بالأمومة ، ولذا يمكن أن تكون الأمور أكثر سلاسة وانسيابا إذا ما كانت التغيرات طبيعية ومتوقعة من جانب الزوجين .

(هـ) بعض الظواهر الخاصة بهذه المرحلة :

(ا) ظاهرة التوائم :

قد تحدث على غير العادة أن يفرز المبيض بويضتين فإذا ما تم تلقيحهما من قبل حيوانين منويين وتستمر الدورة لكليهما بطريقة متشابهة ينشأ جنينان ينموان في الرحم ويمران بنفس الأطوار وتكون العلاقة بينهما نفس العلاقة بين أخوين عاديين تزاملا في زمن الحمل والولادة ، فقد يكون أحدهما أنثى والآخر ذكر أو كليهما من نفس الجنس وقد يربطهما نوع من التشابه مثلما يكون بين الأخوة العاديين أو التباين ، طبقا لنوع الجينات السائدة عند كل منهما ويطلق على هذا النوع من الأجنة التوائم المتآخية Fraternal twins باعتبارهما توأمين تربطهما رباط الأخوة ويستقل كل منهما بمشيمته وبخواصه الوراثية . وقد تتعدد البويضات فينتج عدد أكبر من التوائم ولكن نسبة حدوث مثل هذا الأمر تتضاءل مع زيادة عدد التوائم .

وقد يحدث أيضا أن يتم تلقيح البويضة من قبل حيوان منوى واحد يتم على أثر هذا التلقيح تحديد الجنس ذكرا أو أنثى ، ولكن مع الانقسام الأول للخلية تنقسم الخلية إلى خليتين منفصلتين كل منهما تحمل نفس البنية الوراثية ، وينشأ من كل منها جنين منفصل ولكن هذين التوأمين لهما مشيمة واحدة ، ونفس الخصائص الوراثية التى تجعلهما متطابقين ومن ثم يطلق عليهما التوائم المتطابقة identical twins (شكل ٣ – ٧) .

(ب) ظاهرة الأخطاء الوراثية :

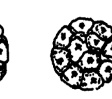
١ – بعض السمات المرتبطة بالجنس : من المعروف طبيا أن كروموزوم الذكورة (Y) يحمل عددا من أقل من الجينات التى يحملها كروموزوم الأنوثة (X) مما يؤدى إلى أن تبقى بعض الجينات التى يحملها كروموزوم (X) بلا نظير تتحد معه عند الأخصاب ومن ثم فإن احتمال وجود بعض السمات الوراثية غير المرغوب فيها تتزايد إذا ما كانت هذه الجينات تحمل عيبا وراثيا لا تجد لها نظيرا يوقف ظهور هذا العيب أو يلغيه ، بينما يقل هذا الاحتمال عند وجود



بويضتان يلقحهما حيوانان منويان



يتكونان من بويضة واحدة وحيّ منوي واحد





وبعد الإخصاب ينمو كل على حدة
ليصبحا توأمين من جنينين مختلفين

وبعد الاخصاب تنقسم البويضة إلى قسمين متماثلين
ليصبحا توأمين متطابقين في الصفات الوراثية



لهما مشيمتين وقد يكونا من نفس الجنس أو من
جنسين مختلفين وقد يختلفان فيما يختلف فيه الأخوة



لهما مشيمة واحدة ومن نفس الجنس ويتطابقان في
شكليهما ؛ لون العينين والشعر وفصيلة الدم وغيرها

(Biehler, 1976, P. 195)

(شكل ٣ – ٧) يبين ظاهرة التوائم

كروموزوم أنوثة (X) آخر يحتوى على جينات سوية توقف نمو الجينات غير السوية (مثلما يكون الأمر عند الأجنة الإناث) وتقل النسبة كثيرا في تصادف وجود الجينات غير السوية في كليهما ، وهكذا إذا ما كان الجنين ذكرا زاد احتمال إصابته ببعض الأمراض الوراثية مثل عمى الألوان والتخثر (الهيموفيليا) وهي قصور في قدرة الدم على التجلط السريع عند حدوث (أى نزيف) بينما يتضاءل ظهور هذه الأمراض عند الإناث . [شكل ٣ - ٨) .

٢ - حالة البول الفينوكيتوني (.Phenylketonuria P.K.U)

وتنشأ هذه الحالة من وجود خلل جيني يرتبط بجين واحد . وقد اكتشف هذه الحالة عام ١٩٣٤ على يد طبيب نرويجي يدعي « اسبيجيرن فولنج - Asbjrn folling عندما لجأت إليه سيدة يعاني ولديها من تخلف عقلي لا حظت انبعاث رائحة غريبة من بولهما وكانت تتسائل إذا ما كانت هناك علاقة بين هذه الرائحة وبين حالة التخلف العقلي لديهما . وقام الطبيب بتحليل البول للطفلين فوجد مادة غريبة تعرّف عليها بأنها مركب الفينيلالانين Phenylalanine البروتينى ، وكشفت الأبحاث التى أجريت على هذا المركب أن الإصابة بحالة .P.K.U تنتج عن وجود خلل وظيفي في الأنزيم الذى يقوم بعملية التمثيل لهذا المركب مما يؤدى إلى تزايده في أنسجة الجسم وبالتالي إلى تغيرات كيميائية تصيب خلايا المخ مما يجلب نوعا من التخلف العقلي .

ومع تزايد الأبحاث حول هذه الحالة توصل الأطباء إلى أن وجبة غذائية معينة تحتوى على أقل نسبة من هذا المركب تعطى للطفل عند ولادته وعند اكتشاف هذه الحالة عن طريق فحص بسيط وسريع - يمكن أن تقضي على هذا الخلل بأمان . ورغم ندرة هذه الحالة (حيث إن نسبتها تصل إلى حالة واحدة بين كل عشرة آلاف حالة) والتى تجعل الأطباء يحجمون عن أن يضعونها في اعتبارهم . إلا أن إصابة واحدة تساوى أى جهد يمكن أن يبذل حتى قد أصبحت هذه الفحوص من الاجراءات الروتينية في كثير من مستشفيات الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا . (شكل ٣ - ٩) .

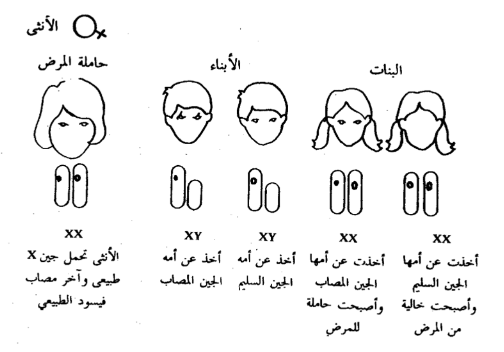
٣ – حالة الطفل المنغولي **Mongolism** أو زملة داون **Down's Syndrome**

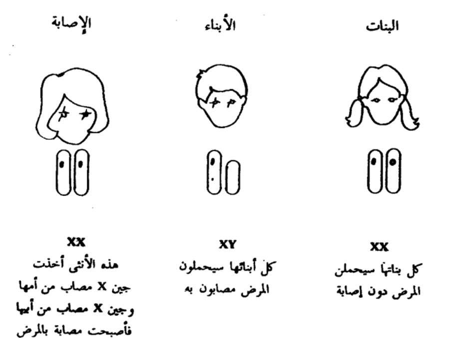
وتعتبر هذه الحالة من الحالات الشائعة التى تحدث تقريبا مرة كل ستمائة وخمسين حالة وتتميز ببعض الصفات الجسمية الواضحة إلى جانب التخلف العقلي وتنتج هذه الحالة من وجود خلل كروموزومي عند الجنين . فبعد الاخصاب عادة ينشأ ٢٣ زوجا من الكروموزومات من اتحاد الكروموزومات الحي المنوى بكروموزومات البويضة ولكن عندما يفشل أحد هذه الكروموزومات في اتمام هذه العملية لعدم قدرته على الانفصال مع زميله ليتحد مع نظيره يتكون كروموزوم زائد في الزوج الواحد والعشرين من الثلاثة وعشرين زوجا ، يؤدى هذا إلى الطفل المنغولي . وقد أرجع الأطباء تزايد احتمال حدوث هذه الحالة إلى التغيرات في الغدد الصماء المرتبطة بكبر السن عند الأم أو الخلل الوظيفي يتمثل في بطء استجابة البويضة للاخصاب وقد يكون السبب تعرض الأم لبعض العوامل المؤدية للتسمم مثل الفيروسات والاشعاعات أو إلى احتمال تبادل الأماكن بين الجينات وهي عملية نادرة الحدوث [Carter, et al, 1960] .

٤ – حالة الكروموزوم الناقص أو الكروموزوم الزائد من كروموزومات تحديد الجنس :

ومن هذه الأخطاء الكروموزومية عدم وجود كروموزوم تحديد الجنس في الحي المنوي ففي بعض الحالات يتم إخصاب بويضة طبيعية بحيوان منوى لا يحتوى على كروموزوم الجنس أو أن البويضة لا تحتوى على كروموزوم الجنس (X) يتم تخصيبها بحيوان منوى يحمل كروموزوم الأنوثة (X) وينشأ في هذه الحالة جنين أنثوى يحمل كروموزوم واحد للأنوثة (XO) وينتج عن غياب كروموزوم أنثوى ثان تأخر في النمو عامة وعن نماء الثديين وغياب مظاهر الأنوثة مثل الدورة الشهرية ويطلق على هذه الحالة زملة تيرنر (Turner's Syndrome) وتحدث مرة واحدة كل ألف حالة حمل تقريبا .

وفي حالات أخرى تكون البويضة بها كروموزوم زائد وعندما يتم تلقيحها بحي منوى يحمل كروموزوم الذكورة ينشأ جنين ذكر يحمل كروموزوم أنثوى


الأنثى
حاملة المرض
الأبناء
البنات
XX
أخذت عن أمها
الجين السليم
وأصبحت خالية
من المرض
XX
أخذت عن أمها
الجين المصاب
وأصبحت حاملة
للمرض
XY
أخذ عن أمه
الجين السليم
XY
أخذ عن أمه
الجين المصاب
XX
الأنثى تحمل جين X
طبيعي وآخر مصاب
فيسود الطبيعي


البنات
الأبناء
الإصابة
XX
كل بناتها سيحملن
المرض دون إصابة
XY
كل أبنائها سيحملون
المرض مصابون به
XX
هذه الأنثى أخذت
جين X مصاب من أمها
وجين X مصاب من أبيها
فأصبحت مصابة بالمرض



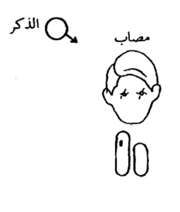
XX

البنت تأخذ جين X
المصاب من أبيها ولكن
تأخذ X سليم من أمها
فيتنحى المصاب وتظل البنت
حاملة للمرض



XY

الإبن يأخذ جين Y
من الأب ويترك جين
X المصاب .. فهو سليم

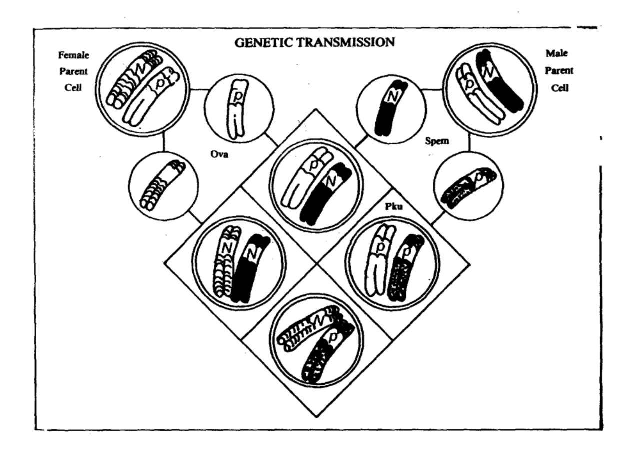


XY

لأن الذكر عنده جين واحد X
فإذا كان مصابا فليس هناك
X آخر ليوقف ظهوره ومن
ثم يظهر عليه المرض

(Biehler, 1976, 207)

(شكل ٣ – ٨) يبين وراثة بعض الأمراض المرتبطة بالجنين مثل عمى الألوان



(شكل ٣ – ٩)

يبين انتقال المورثات من مرض البول الفينيكوتونى (Pku) الوراثى . ويمثل هذا الرسم زوجا واحدا من الكروموزومات ، وهذه الكروموسومات تحمل مورثات إيجابية وسلبية N. P. وكلا الزوجين يحملان نفس الأنماط من الجينات ولذا تنتج أمشاجا تحمل كروموزومات تساوى فى عدد المورثات ونوعها . وتعتمد الإصابة بهذا الخلل على نوعية الأمشاج التيستتحد ولأن المورث الإيجابى متنحى فإن الأطفال الذين يحملون PP سيصابون بهذا الخلل .

زائد (XXY) وينتج عنه خلل في النمو في مظاهره الخارجية مثل كبر حجم الثديين ونقص افرازات الهرمونات الذكرية والعقم إلى جانب التخلف العقلي ، ويطلق على هذه الحالة زملة كلينفيلتر (Klinefelter's Syndrome) وتحدث مرة كل أربعمائة حمل تقريبا .

ويحدث أن ينشأ خلل كروموزومي آخر يتمثل في وجود بنية جينية تحمل كروموزوم ذكرى زائد (XYY) ورغم أن هذا الخلل قد يؤدى إلى وجود أنماط من الخلل الوظيفي عند الأفراد يتمثل في ازدياد حالات العنف لديهم وانخفاض مستوى ذكائهم لعدم وجود التوازن الهرموني ، إلا أن الباحثين لم يكتشفوا خللا في المظاهر الخارجية عند هؤلاء الأفراد ولذا فإن اكتشاف مثل هذا الأمر يتم عادة بالصدفة وتحدث هذه الحالة مرة كل ألف حمل تقريبا .

ويمكن اكتشاف هذا الخلل قبل الميلاد ولكن عملية الفحص تؤدى إلى هذا الاكتشاف والتى تتضمن إدخال إبرة ماصة داخل الكيس الأميني الذى يحيط بالجنين وتحليل عينة من السائل بداخلها تحمل مخاطر كثيرة تجعل الأطباء لا يلجأون إليها إلا في حالة دفع للضرر الأكيد .

٥ – عامل الروزيس Rh-Factor

من بين العناصر الموجودة في دم الإنسان عامل يسمي العامل الريزويسي (نسبة إلى وجوده في قردة الروسيس جميعا) أى أن الأفراد الذين لديهم هذا العنصر وهم الغالبية يطلق عليها أفراد ايجابيون في عامل الروسيس Rh- positive بينما يطلق على الأفراد الذين لا يحمل دمهم هذا العنصر أفراد سلبيون في عامل الروسيس Rh - negative ولا يؤثر هذا العامل أو غيابه على نمو الأفراد أو صحتهم ولكن المشكلات تنشأ عندما يحمل دم الأب عامل الروزيس الإيجابي وهو عامل سائد ويكون دم الأم سلبيا فيكون دم الجنين إيجابيا (تبعا للأب) بينما يتغذى بدم الأم السلبي ويؤدى أى تفاعل بين دم الأم ودم الجنين (مثل ما يحدث من نزيف أثناء الولادة) يؤدى إلى تكون أجسام مضادة تهاجم كرات الدم الحمراء في دم الجنين ونادرا ما يحدث هذا في الحمل الأول ولكن الخطورة تكمن

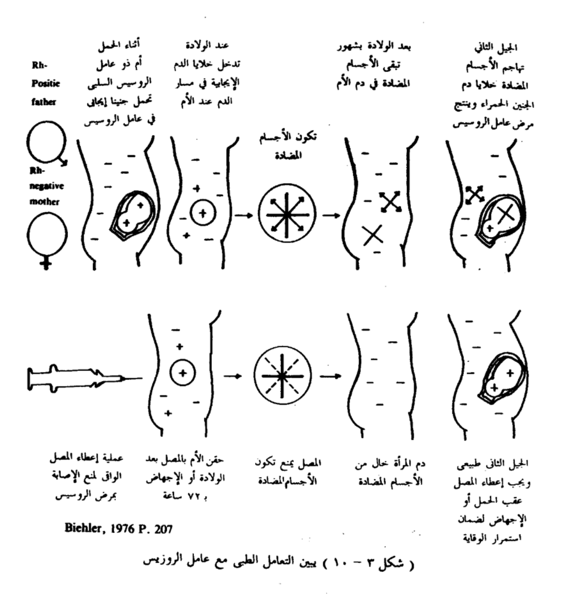
في حالات الحمل اللاحقة ويلزم الأم الحامل التى يكون دمها سلبيا في عامل الروزيس أن تكون تحت إشراف طبي دقيق يقيس معدل نمو الأجسام المضادة والتدخل في حالة وصول الأمر إلى حد الخطورة عن طريق الرحم أو حقن الأم بمصل الجاما جلوبيولين Gama globuline له أثر فعال في منع تكوين الأجسام المضادة في جسم الأم (Chinn & Mueller, 1971) (شكل ٣ - ١٠) على أن يتم ذلك عقب الولادة مباشرة .

(و) مطالب النمو في هذه المرحلة :

يرتبط مفهوم مطالب النمو Developmental tasks برو برت هافيجرست وقد بني هذا المفهوم على أساسين : أولهما أن مراحل النمو المختلفة عند الإنسان كما أقرها الباحثون تتطلب أمورا تختص بكل مرحلة دون سواها وأن أى خلل في اشباع هذه المطالب سوف يؤدى إلى وجود خلل أو اخلال دائمين ، وثانيهما أن الكائنات البشرية - على عكس الحيوانات الدنيا تحتاج إلى تدخل من المجتمع من أجل اشباع هذه المطالب [Erikson, 1963] .

« تعتمد الحيوانات الدنيا - أكثر من الكائنات البشرية - على عملية النضج أو الممارسات الطبيعية التلقائية لمواجهة مشكلات النمو .. ولكن الكائنات البشرية لم تفطر على هذه الطريقة ، فليس لديها أنماط من الممارسات الكاملة النمو التى تتكشف مع نمو العضلات والغدد .. وأن مطالب النمو هى تلك الأمور التى تؤدى إلى نماء مرضي وسوى في مجتمعنا ، وهي تلك الأشياء التى يجب على الشخص أن يتعلمها إذا ما أراد أن يعتبر نفسه إنسانا على قدر معقول من السعادة والنجاح - ويراه الآخرون كذلك . ومطلب النمو هو المطلب الذى ينشأ في مرحلة معينة من حياة الفرد ويؤدى تحقيقه الناجح إلى سعادته ونجاحه في الأمور اللاحقة بينما يؤدى الفشل فيه إلى تعاسة الفرد وعدم تقبل المجتمع له وصعوبة تحقيق الأمور اللاحقة » [Havighrust,1953 :PP 1-2] .

وهذا يجعل للمرء حقوقا لدى من يتلقى منه الرعاية وواجبات تجاه نفسه وتجاه من يرعاه وتتباين هذه الحقوق وهذه الواجبات طبقا لمراحل النمو التى يمر بها



(شكل ٣ – ١٠) يبين التعامل الطبى مع عامل الروزيس

وهذه المرحلة التى نتحدث عنها تتضمن مطالب يلزم تحقيقها من أجل النمو السوى وتتمثل في أمرين أقرهما الإسلام وهما حقوق الجنين وحقوق الأم الحامل وواجباتها .

أولا : حقوق الجنين :

الجنين في الفقه الإسلامي كائن حي له استقلاليته التى توجب له الحق في الرعاية ممن عليه واجب الدعاية وهو معدٌّ لأن يكون نفسا له ذمة ومن ثم فهو أهل لوجوب الحق له من عتق أو إرث أو نسب أو وصية ، وأنماط الرعاية المطلوبة هي الواجبة على الوالدين والأسرة والمجتمع فالأم عليها واجب الحفاظ عليه بعدم تعريض حياته أو نموه لأى ضرر مهما كان ، وألا يتحمل وزر ما تقترف فلا تنال رغباتها وتشفي نزواتها وأهواءها على حسابه . كما أن الأب عليه أن يرعاه برعاية من تحمله وأن يقر بنسبه وان كانت أمه أمةً مملوكة . وعلى الأسرة أن ترعى الجنين وأن تتحمل ولايتها عليه في غياب أبيه أما المجتمع فعليه أن يسن القوانين التى تنظم هذه الرعاية ويهيء له أوجهها التى تحفظ له حقوقه .

« إن الاعتداء على الجنين اعتداء على كائن حي يستوجب العقوبة الأخروية والدنيوية بشقيها الغرة والكفارة – وقد يقتضى الأمر توقيع عقوبة تعزيرية حسبما يراه القاضي من ظروف الجناية وظروف المجنى عليه [الشاذلي ١٩٥٩ ص ٦٨] ولا يجوز اسقاطه أو تحميله وزر أمه . وقد روى المغيرة بن شعبة أن امرأة ضربتها ضُرتها بعمود فسطاط فقتلتها وهي حبلى فأتى بها النبي (ﷺ) فقضى فيها على عصبة القاتلة بالدية والجنين غرة »[1] وما حدث مع الجهينة التى زنت فاعترفت بفعلتها وكانت حاملا فاستمهلها الرسول (ﷺ) حتى تضع حملها بل ويستغنى عنها مثال يؤكد ما دعي إليه العلماء . وقد حرمت القوانين في البلاد المسلمة الإجهاض المباشر وغير المباشر سواء كان برضاء الأم أو بدونه وإن كان المشرع قد

---

(١) الغرة يقدرها البعض بعشر الدية والبعض بنصف عشر الدية . رواه مسلم وأحمد .

أجاز اسقاط الجنين في حالة الاضطرار الموجب للحفاظ على حياة الأم من باب التضحية بالفرع في سبيل بقاء الأصل .

ثانيا : حقوق وواجبات الأم الحامل :

وقد تطرقت الشريعة الإسلامية أيضا إلى الرعاية بالأم الحامل باعتبارها حاضنة الجنين والأمينة على نموه وحفظه ، ورعايته حتى يخرج إلى الحياة . ورعاية الأب والأسرة الكبيرة والمجتمع لها منبثقة من واجب الولاية غير المباشرة على الجنين ومن ثم يجب رعاية الأم الحامل بالإنفاق عليها وعليه – الانفاق الملائم – وتهيئة وسائل الراحة لها وعدم إثارتها أو ازعاجها أو التأثير عليها بما يقلقها ويقلق حياة جنينها [الشاذلي : ١٩٥٩ ص ٦٨] وعلى الزوج الإنفاق عليها – ولو طالت مدة الحمل – حتى تضع حملها : ﴿ ... **وإن كن أولات حمل فأنفقوا عليهن حتى يضعن حملهن** ... ﴾ [الطلاق : ٦] وأتبع الله سبحانه وتعالى هذا الأمر بالتحذير من عصيانه ، وتعدى حدوده تحذيرا شديدا يرفع من مقام هذا الأمر ويحمل وجوب التيسير في حالة اتباعه . وتشارك الأم الأب في الولاية على الجنين فعليها ألا تعرض حياته أو نموه لأى خطر فلا تتبع هواها أو تجرى وراء رغباتها على حسابه بكل ما يحمله هذا المعنى من دلالة : وإذا كان جسم الإنسان ملك لله تعالى وليس ملكا لصاحبه ﴿ **لله ما في السموات وما في الأرض** ﴾ [النساء : ٢٩] وأن هلاكه محرّم ومعاقب عليه : ﴿ **ولا تقتلوا أنفسكم إن الله كان بكم رحيما** ﴾ فإن الجنين الذى تحمله الأم يلزمها الشرع بالمحافظة عليه والإحسان إليه وتحريم الاعتداء عليه .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

١ – تعرض هذا الفصل للمرحلة الأولى من حياة الجنين وقد بين كيف أن الإسلام ينظر إلى النمو الإنساني باعتباره سلسلة متصلة لا ينبغي إفراد حلقة منها بالرعاية دون غيرها ومن ثم تبدأ الرعاية بالجنين الإنساني بالإعداد الجيد لبيئة الإنجاب وهي الزواج وقد حث الإسلام على الزواج باعتباره رابطة شرعية تخلق

مناخا مثاليا لهذا الإنجاب كما حدد مبادىء نلجأ إليها حين اختيار الشريك والزوج .

٢ – تنقسم أطوار نمو الجنين الإنساني إلى ثلاثة : الأولى : من الإخصاب حتى أربعين يوما وتتميز بتجميع الخلق ، ويكون الجنين في نهايتها له شكل يقارب الشكل الإنساني ثم تأتي المرحلة الثانية وتستمر حتى نهاية الأربعة أشهر الأولى من الحمل ويكون الجنين فيها مكتملا وإن كانت أجهزته ما زالت غير قادرة على العمل بصفة مستقلة أما المرحلة الثالثة فيه تنتهي بالميلاد بعد الشهر السادس على الأقل .

٣ – يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في الحمل لأطوار الحمل ذاته ، وهي في مجملها عوامل صحية وعوامل نفسية ترتبط بالأم باعتبارها حاملا للجنين . وأى خلل في الناحية الصحية من التعرض للأمراض أو العلل أو الإصابة بالعدوى من ناحية أو التعرض لعدم الاستقرار الانفعالي أو الاضطرابات النفسية والاجتماعية من ناحية أخرى قد تترك آثارا تتباين في خطورتها تبعا لكل مرحلة ويزداد الأثر شدة في المراحل الأولى من الحمل .

٤ – تجدر الإشارة إلى وجود عدة ظواهر ترتبط بهذه المرحلة مثل :

(ا) ظاهرة التوائم المتطابقة التى تحدث من انقسام الخلية المخصبة إلى قسمين مستقلين والتوائم المتآخية التى تحدث من تخصيب بويضتين منفصلتين .

(ب) ظاهرة الأخطاء الوراثية وتنتج من خلل كروموزوومي مثل زملة تيرنر ، وزملة داون وزملة كلينفيلتر وغيرها ، بالإضافة إلى تسيّد بعد الصفات الوراثية وتنحىّ أخرى . كما أشير إلى حالتين يتيسر علاجهما بعد الميلاد مباشرة وهما : حالتي البول الفينو كوتوني ووجود العامل الروزيس السالب لدى الأم .

٥ – ترتبط مطالب النمو في هذه المرحلة بالرؤية الإسلامية ارتباطا أساسيا وتنبثق من حكم الولاية على الجنين وهي ولاية رعاية وعناية ، له حقوق وليس

عليه واجبات فله أن يُعتني به ويُعتني بمن تحمله وتوضع شخصيته المستقلة في الاعتبار، وإن لم تكتسب فعاليتها إلا بعد الميلاد ويحرم إيذاؤه والتفريط فيه أو في حق من حقوقه سواء من قبل الوالدين أو من غيرهما .

المراجع

١ – حسن على الشاذلى : الولاية على النفس دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامى والقانون الطبعة الأولى ، ودار الطباعة المحمدية ١٩٧٩ .

-Biehler, R.F. **Child development: an introduction**, Houghton Mifflin co., 1976

-Burke, B.C., Beal, V.A. Kirkwood, S.B., and Stuart, H.C. the influence of nutition during pregnancy upon the conditions of the infant at birth, « **Journal of Nutrition** 1943, 26 - 569 - 583,

-Burnham, S.the Heroin babies are going cold turley.» New York Times Magazine, Jan. 9, 1972.

-Carter, C.O., Howerton, J.L.; Dolani, P.E., Gunlaf, A.; and Welter, S.D.V., Cheromosome translation as a cause of Familial mongolism, **Lancet**, 1960,2, 678 - 680

-Chinn, P.C. & Mueller, J.M Advances in treatment of RH Negative blood incompatability of mothers of mothers and infants. **Mental Retardation** 1071, 9(1) 12 - 15

-Cohen, M.M; Marinello, M., & Bach, N. Chromosomal damage in human leukocyles induced by lysergic Acid Diethylamide, **Scionce**, 1967, 155, 1417 - 1414.

-CRM **Developmental Psychology Today**, Random House, Inc., 2nd, ed., 1975.

-Erikson, E.H. **Childhood and Society**, 2nd ed. New York; Norton, 1963
-Havighurst, R.J. **Human Development and Education**, N.Y. McKay 1953
-Lakin, N. **Personality factors in mother of excessively crying (colicky) infants.** Monographs of Society for Research in child Development, 1957, 22 NO. 64
-Montagu, A. **Life before Birth.** New York, New American Library, 1964.
-Sontag L.W. The Significance of Fata environmental difference American Journal of Obstetrics and Gynecology, 1941, 42 996 - 1003
-Tompkins, W.T. The Child Significance of nutritaional deficiencies in pregnancy Bulletin of the New York Academy of Medicine, 1948, 24, 376 - 388

الفصل الرابع

مرحلة ما قبل التمييز

- تمهيد .
- مرحلة الرضاعة .
- ظروف الميلاد .
- حقوق الرضيع .
- حقوق الأم المرضع .
- تبدل نسب أبعاد الجسم .
- الأنشطة الحسية الحركية .
- لغة الرضيع .
- التغذية والفطام ومشكلاتها .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد عودة محمد

تمهيـــد

زمنياً تستغرق مرحلة ما قبل التمييز السنوات السبع الأولى من حياة الطفل وفقهياً تشمل فترة ولاية الأم على وليدها ، فيها يكون الطفل فاقداً لأهلية الآداء . وعقلياً هي الفترة التى يكون فيها غير مميز أو غير قادر على التعقل والفهم والتدبير . وتربوياً فإنها تشمل ما قبل المدرسة الإبتدائية ، حيث يتواجد الطفل إما في الأسرة أو في دور الحضانة أو دور رياض الأطفال . ولغوياً تطلق على أطفال هذه المرحلة ألفاظاً متعددة تتطابق مع تطور الطفل من الميلاد إلى سن السابعة مثل وليد ، صريخ (الطفل في الأيام السبعة الأولى) ، رضيع ، فطيم (إذا انقطع عن الحليب) ، مجوس (إذا نما جسمه بعد الفطام) دارج (إذا مشى) . خماس (إذا بلغ طوله خمسة أشبار) ، مثغور (إذا سقطعت رواضعه) ، مثغر (إذا نبتت أسنانه بعد السقوط) . [إسماعيل ، ١٨٩١ ، ص ٤٤)] .

ولما كان الفطام لحظة فاصلة في تاريخ نمو الطفل الإنساني ، وقد حدد بشكل واضح في قوله تعالى : ﴿ **والْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرادَ أن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وكِسْوَتُهُنَّ بِالمَعَرُوفِ** ﴾ [البقرة ، ٢٣٣] . عنده يصبح الطفل قادراً على تناول الصلب من الطعام ، ويمكنه أن يتعايش مع الآخرين ويتفاعل معهم بحيث يمكن أن يعوضه هؤلاء الآخرون عن قسط كبير من دفء وحنان وعطف الأمومة . كما هو واضح في القصة التالية :

روى بريدة (رضى الله عنه) عن الرسول ﷺ في الحديث الخاص بالغامدية التى اعترفت بالزنا واستحقت الرجم وكانت حاملاً . فقال لها رسول الله (ﷺ) : « **فاذهبي حتى تلدى . قال : فلما ولدت أتته بصبي في خرقة . قالت : هذا ولدته . قال : اذهبي حتى تفطميه . فلما فطمته أتته بالصبي في يده كسرة خبز ، فقالت : هذا يا رسول الله قد فطمته ، وقد أكل الطعام . فدفع الصبي إلى رجل من المسلمين ونفذ فيها الحد** » . [الشاذلي ، ١٩٧٩ ، ص ٥٦] .

وقد رأينا أن نقسم هذه المرحلة من مراحل النمو إلى مرحلتين فرعيتين :-

١ - مرحلة الرضاعة وتمتد من الميلاد إلى سن الثانية .

٢ - مرحلة ما بعد الرضاعة وما قبل التميز وتمتد من الفطام إلى سن السابعة ، وسنتناول كل مرحلة من هاتين المرحلتين على حده .

أولاً : مرحلة الرضاعة

إذا كان المشرع المسلم قد أولى هذه المرحلة اهتماماً خاصاً نظراً لحاجة الوليد الإنساني إلى معونة الكبار في إشباع حاجاته البيولوجية الفسيولوجية للحفاظ على بقائه حياً ، وكذلك في إشباع حاجاته للحب والعطف والحنان من أجل توفير الشروط الأفضل لنمو نفسي أسلم ، فإنه قد فطن إلى الآثار النفسية التى يتركها مقدم طفل جديد لدى الكبار من حوله ، فجمع بين المال والبنين كزينة الحياة الدنيا . وإشباع لعواطف الأمومة والوالدية لدى كل من الأم والأب .

ثم كان اهتمام علماء النفس بهذه المرحلة لدرجة أن بعضهم اعتبرها العمر الأساسي الحقيقي True Foundation Age . ففرويد Frued مثلاً يرد فشل الفرد في التوافق إبان الكبر إلى حوادث وقعت له في تلك المرحلة ، وإريكسون Erikson يعتقد أن ثقة الطفل في العالم الخارجى أو عدم ثقته به تبني في هذه المرحلة . أما وايت White فيرى أن النجاح في إغناء حياة الطفل الاجتماعية في العمر ما بين ١٢ - ١٥ شهراً هو أفضلُ ضمانٍ لنمو عقلي سليم . [Hurlock, 1980] .

ويهمنا ونحن نتناول هذه المرحلة أن نعرض للنقاط التالية :-

١ - ظروف الميلاد .

٢ - حقوق الرضيع .

٣ - تبدل نسب أبعاد الجسم .

٤ - الأنشطة الحسية الحركية .

٥ – لغة الرضيع .
٦ – التغذية والفطام .

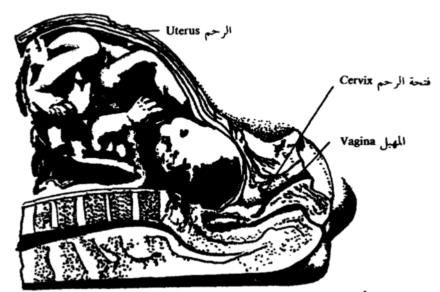
١ – ظروف الميلاد :

لظروف الميلاد آثار هامة على مجريات النمو التالية للطفل الإنساني ، وعليه يهمنا أن نتعرف على تلك الظروف العادية منها ؛ وغير العادية وما يمكن أن ينتج من مشكلات وكيفية التعامل معها .

الإعداد لعملية الولادة : في القديم كانت هذه العملية تتم بشكل بدائي ، دونما رعاية أو إعداد إلا ما تقدمه تلك المرأة العجوز التى تسمى القابلة والتى اكتسبت بعض الخبرات من واقع الميدان . وليس لدينا الاحصائيات التى تبين عدد الولادات التى ضاع فيها المولود من جراء عدم توفير العناية اللازمة ، ولكن مما لا شك فيه أن التقدم العلمي والتكنولوجي قد قلل إلى حد كبير من الوفيات إبان عملية الميلاد ، وصارت هذه العملية تتم في المستشفيات الخاصة المعدة لهذا الغرض . وغالباً ما تنشأ وحدة بحث لصيقة بتلك المستشفيات لدراسة الولادات غير العادية واستكشاف دور الوراثة فيها .

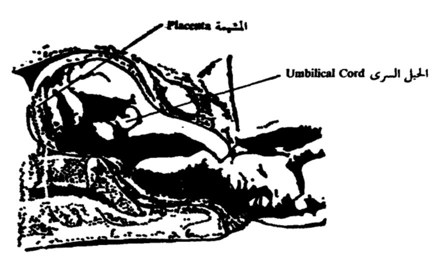
وغالباً ما تقدم تلك المستشفيات البرامج الإرشادية التى تهدف إلى إعداد المرأة الحامل لعملية الوضع . وتشمل تلك البرامج تزويد المرأة بمعلومات حول الولادة الطبيعية ، كما يتضح من أن إجراء تدريبات رياضية وأخذ تنفس عميق يساعد على الاسترخاء ويقلل ساعات الوضع . وقد تعطى الحامل بعض المهدئات Hypnosis أو بعض العقاقير في حالة معاناتها لضعف القلب Spinal illness .
[Pikunas 1969, P. 114] .

الولادة الطبيعية : تتم عملية الولادة في نهاية الشهر القمرى العاشر ، أو بعد مرور حوالي ٢٦٦ يوماً من الاخصاب . ومع اقتراب نهاية فترة الحمل يكون وضع الجنين الطبيعي كما هو موضح في الشكل (٤ – ١) حيث يضطجع في الرحم Unerus ورأسه إلى أسفل . وعندما يحين « الأجل المسمى »



(شكل ٤ – ١) يبين الوضع الطبيعي للجنين مع اقتراب نهاية الحمل

تبدأ عملية المخاض (الطلق) . حيث يتم في المرحلة الأولى انفتاح عنق الرحم ثم يزداد ضغط عضلات الرحم ليدفع بالجنين عبر قناة المهبل في المرحلة الثانية . ثم يكون الميلاد بنزول رأس الوليد أولاً وخروجه إلى العالم الخارجي حيث تسمع منه أول صرخة إيذاناً بنزوله سالماً . وتنتهي عملية الولادة بخروج المشيمة Placenta وأغشيتها ، وتستغرق عملية الولادة كلها ما بين ١٣ – ١٥ ساعة ، ويبين الشكل (٣ – ٢) الولادة الطبيعية .



شكل (٣ – ٢) يبين الولادة الطبيعية

وفور إتمام عملية الولادة يقوم الطبيب أو القابلة بـ :

- تنظيف أنف المولود لتسليك قناة التنفس ، ومنع دخول أى شيء إلى الرئتين .
- مراقبة المظهر العام للمولود ، ولونه ودقات قلبه ، رد فعله العكسي ، رد فعل عضلاته ... الخ لمعرفة ما إذا كان بحاجة لأية مساعدة طبية ، ويستخدم في ذلك مقياس Apgar Score المتدرج من (١٠ - ٠) . [Apgar, 1962] .
- الضرب الخفيف على جانبي المولود وعلى ظهره لتتم عملية التنفس .
- ربط الحبل السرى ، وقطع الزائد منه .
- التأكد من خروج كل شيء من داخل رحم المرأة .
- يأمر الطبيب بأن تستريح الوالدة ما بين ٥ - ٧ أيام ، والإقلال من عدد الزوار لتلافي إمكانية انتقال عدوى الأمراض للأم أو الوليد .
- وضع ملصق على رسغه يحمل الإسم الذى اختارته له الأسرة ليضاف إلى ما حملوه إياه من صفات وراثية لا دخل له في تحديدها أو اختيارها .

مشكلات الولادة : ليس كل الولادات تمر بسلام ، فهناك بعض المشكلات التى قد تحدث نذكر منها :-

١ - **الولادة العسرة** : تحدث إذا ما طالت فترة الولادة أو عندما تستخدم الآلات لإتمامها ، أو عندما يكون وضع الجنين في الرحم غير عادى ، أو عندما ينزل الجنين بساقيه أو مؤخرته بدلاً من أن ينزل برأسه . أو في حالة ضعف الأم وعدم قدرتها على الدفع بالجنين إلى الخارج ، أو في حالة ما يكون الجنين متضخماً وقناة المهبل ضيقة بحيث لا تسمح بخروجه مما يضطر الطبيب إلى إجراء عملية جراحية لإخراج الجنين من الرحم بعملية قيصرية ويبين الشكل (٤ - ٣) بعض أنواع الولادات العسرة .



(شكل ٤ - ٣) يبين (ولادة عسرة - نزول الجنين بالساقين)

وأيا كانت أسباب الولادة العسرة فهناك احتمال أن تتسبب في حوادث الميلاد **Birth Injury** التالية :-

(أ) نوع من الاختناق نتيجة لنقص الأكسجين لدى الجنين مما قد يتسبب في تلف بعض خلايا المخ أو إعاقة نموها .

(ب) احتمال ظهور بعض حالات التخلف العقلي نتيجة لضغط الآلات المستعملة على الدماغ .

(جـ) احتمال ظهور بعض التشوهات الخِلْقِيَّة نتيجة لطول مدة الولادة بعد انفصال المشيمة وانفجار كيس الجنين **Amnion Sac** ونفاذ السائل الملحي الذي يبلل خلايا جسم الجنين .

(د) احتمال إصابة المولود ببعض الكسور نظراً لضيق قناة الميلاد أو سحبه بالآلات . (كسر في العظام ، كسر في الرقبة ، تحطيم الحبل العصبي الذى يؤدى إلى الشلل ... الخ) .

٢ - الولادة المبتسرة : وهي تلك التى تتم قبل الأوان . وأخطرها ما يتم قبل مرور سبعة أشهر . وقد يترتب على هذا النوع من الولادات المشكلات التالية :-

(أ) قد لا يتحقق لمثل هذه الحالات درجة كافية من نضج خلايا الدماغ ، سواء من حيث عدم اكتمال انقسام الخلايا أو عدم اكتمال حجمها ، مما يؤثر سلباً على نسبة ذكائه .

(ب) أن عدم اكتمال نضج الجهاز العصبي المركزى لدى هؤلاء المواليد يساهم في الانفعالية الزائدة وعدم القدرة على تحمل الإحباط مستقبلاً .

(جـ) أن تقديم الرعاية والحماية الزائدة من الوالدين لهؤلاء المواليد يترتب عليه حجب الطفل عن كثير من الخبرات العقلية والاجتماعية أو التدريب على مواجهة المشكلات ، وينمي لديهم نوعاً من الاتكالية .

هذا وقد صار بإمكان الطب الحديث العناية بمواليد الولادات المبتسرة بتوفير الغذاء اللازم والعناية الصحية التى يحتاجونها وهم داخل الحضانات الخاصة مما يقلل كثير من المشكلات التى تنجم عن هذا النوع من الولادات .

٣ - **تناول العقاقير المهدئة** أثناء الولادات بهدف التخفيف من آلام الوضع يمكن أن يعرض الجنين إلى الاختناق ، أو نقص الأكسوجين ، وقد يؤدى إلى تحطيم أنسجة الدماغ ، حيث إن هذه العقاقير تؤثر في حركة تنفس الجنين عن طريق المشيمة . كما قد تؤدى إلى انخفاض شديد في ضغط الدم عند الأم مما يترتب عليه بطء دقات القلب عند الجنين ونقص إمداده بالأكسوجين من الأم .

وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن هناك علاقة بين تناول العقاقير المهدئة إبان الولادة وبين أداء المواليد على اختبارات التوتر العضلي ، والبصر والنضج العام . [إسماعيل ، ١٩٨١ ، ص ٢٣٥] .

٤ - **الولادات المشوهة** : تحدث مثل هذه الولادات كنتاج لخطأ كروموزومي . وقد سبق أن أشرنا إلى مثل تلك الأخطاء ، وما تسببه من حالات مثل المنغولية **Down's Syndrome , Turner's Syndrome , Klineflter** ، ومن التشوهات الأخرى : كبر الرأس **Macrocaphale** وصغر الرأس **Microcephale** وصاحب القلب الضعيف **Heart Defects** .

والذى يهمنا هنا هو أن نشير إلى الدور المحدود للطب في مواجهة مثل هذه المشكلات . كما أنها تترك آثاراً سلبية على نفسية الوالدين والأقارب الأدنيين وتحمل المجتمع أعباء إضافية لما يتطلبه هذا النوع من الأطفال من خدمات لا مردود من ورائها .

٥ – المواليد ذوى العامل الريزوسي الموجب + RH من أمهات العامل الريزوسي لديهن سالب : هذا النوع من المواليد إذا كتبت لهم الحياة سيكونون بحاجة أكيدة إلى تبديل الدم في وقت مبكر جداً . وقد أشرنا إلى أن الأم بحاجة ماسة إلى حقنة Rhogam بعد الوضع مباشرة لحماية الحمل القادم . [Pikunas, 1969] .

٦ – مواليد النساء المدمنات : تفيد بعض الاحصائيات أن معظم هؤلاء المواليد يموتون . وتكون فرصتهم للعيش ممكنة مع العلاج في وقت مبكر . وإن كتبت لهم الحياة سيعانون من عدم الاتزان الانفعالي وسيكونون أكثر استعداداً للإدمان لأسباب ما زالت مجهولة . [Pikunas, 1965] .

٧ – الاسم غير المناسب : قد يكون اعتبار « الاسم » الذى يحمله المولود رغماً عن أنفه فور وصوله إلى هذا العالم ، مشكلة مرتبطة بالميلاد ، نوعاً من المغالاة ومدعاة للعجب . ولكننا اعتبرناه كذلك بحكم التجاور في الزمان بينهما . وبحكم وجه الشبه بينه وبين ما تحمله الجينات من صفات حيث إن كليهما هو من فعل الكبار (الأب والأم وأصولهما) . والمشكلة في الاسم تكمن في إساءة الاختيار من طرف الوالدين كأن يحملاه اسماً مهجوراً أو مكرراً ، أو يحمل معاني الضعة والمهانة ، أو لا يتلاءم مع جنس المولود ، أو صعب النطق أو غريباً عن السمع ، أو أعجمياً لا ينسجم مع دين المولود ... الخ .

مثل هده الأسماء ستترك آثاراً نفسية مستقبلية على صاحبها تماماً مثل العاهة الخلقية فالأفضل أن نجنب المواليد مثل هدا الاحتمال (١)

٨ - **الاتجاهات الوالدية نحو جنس المولود** : تفاوتت الاتجاهات الوالدية نحو جنس المولود عبر الثقافات المختلفة . فمنها ما هو موجب نحو المواليد الذكور ومنها ما هو سالب نحو المواليد الإناث ، ومنها ما هو محايد بين الجنسين .

فقد أشار القرآن الكريم إلى اتجاه الوالد نحو المولودة في ثقافة ما قبل الإسلام بقوله تعالى : ﴿ **وإذا بُشِّرَ أَحَدُهُم بالأُنثَى ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ ، يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِن سُوٓءِ ما بُشِّرَ بِه ، أَيُمْسِكُهُ عَلَىَ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ ، أَلا سآءَ مَا يَحْكُمُونَ** ﴾ [النحل : ٥٨ ، ٥٩] .

وجاء الإسلام ليحارب هذا الاتجاه بتقرير العقيدة القائلة أنه هو - أى الله - الذى خلقكم في بطون أمهاتكم ، فهو المسئول عن الذكورة والأنوثة واعتراضكم على ما رزقكم إنما هو اعتراض على مشيئة الله .

ورغم وضوح هذا المعتقد إلا أن الأصول الثقافية للاتجاه السلبى استمرت فيما بعد الإسلام ، ولا نبالغ أنها ما زالت تعيش معنا حتى الآن خاصة لدى بعض النفوس الضعيفة .

وجاء علم الوراثة ليثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن الذى يقرر جنس المولود هو الرجل من خلال نوع الزوج الثالث والعشرين من الكروموزومات التى تأتي للبويضة الملقحة منه . ومع ذلك تظل المرأة في نظره هي المسئولة عن

---

(١) يقول ألين Allen : إن الاختيار غير الموفق لاسم المولود ربما يسبب له معاناة الضيق والتعاسة ، ويحذر ماك ديفيد McDavid الوالدين بأن يفكرا مرتين قبل أن يقررا نوعية الاسم الذى يختارانه لمولودهما . وقد سبق ابن سينا هذين العالمين بعدة قرون عندما قرر أن من حق الولد على والديه حسن تسميته وقد سبق هؤلاء جميعا الرسول عليه السلام في قوله : « إنكم تدعون يوم القيامة بأسمائكم فأحسنوا أسماءكم » رواه أبو داود ، بإسناد حسن عن أبي الدرداء رضى الله عنه كما رواه الترمذى عن عائشة أن رسول الله ﷺ كان يغير الاسم القبيح .

انجاب الأنثى وبالتالي تنبذ المرأة الولودة للإناث . وقد عرف عن العرب في عصور ما قبل الإسلام مثل هذا الاتجاه ، فالمرأة لا يستقر لها قرار عند الرجل إلا بعد أن تنجب المولود الذكر .

وعليه فإن جنس المولود قد يملأ البيت بهجة وسروراً ، وقد يشيع فيه نوعاً من الانقباض تبعاً لاتجاه الوالدين نحو الجنس .

١ - الولادة غير المرغوب فيها :

مع تقدم التقنيات الحديثة في التحكم في عملية الإنجاب ، صار بإمكان الزوجين التخطيط المضمون بنسبة كبيرة لفترات الإنجاب ، وأحياناً يأتي الحمل في وقت لا يرغبانه فتكون الولادة مصدر بؤس لهما . وبالمثل الولادة التى ستضاعف العبء الاقتصادى على الوالدين ستكون غير مرغوب فيها لدى بعض النفوس التى لا تعرف الآية التى تقول : ﴿ **وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُم خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ ، نَّحْنُ نَرْزُقُهُم وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْأً كبيراً** ﴾ [الإسراء : ٣١] .

وكذلك الولادة التى يصاحبها مرض الأم مما يلزمها البقاء في المستشفى لفترة طويلة أو موتها إبان الوضع ، أو يكون المولود عليلاً يحتاج لعناية مضاعفة ، في مثل هذه الحالات لا يكون المولود مرغوباً لدى الأسرة .

أما الولادة غير الشرعية (السفاح) فغالباً ما تنتهي إلى التخلص من المولود بطريقة من الطرق لما يسببه للأم وأسرتها من عار ، ولا تخلو مستشفيات الولادة من المواليد اللقطاء الذين تتخلى عنهم أمهاتهم أمام الضغوطات الدينية والأخلاقية والاجتماعية التى لا تقاوم على الأقل في ثقافتنا العربية الإسلامية .

٢ - حقوق الرضيع :

المولود الإنساني كائن ضعيف يعتمد كلية على من حوله ، محتاج لمساعدتهم ، وعليه فهو صاحب حقوق دون أن يطالب بأداء أية واجبات . وتمكيناً لهذا المولود من العيش والبقاء سَنَّ المشرع مجموعة من القوانين التى تحمي الأمومة والطفولة ، ونظم العلاقة بين الأم ووليدها وجعل لها حق الولاية عليه

وحق حضانته من دون الناس الآخرين . وجعل للمرضع أجراً على إرضاعها . ﴿ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالمَعْرُوفِ ﴾ .

وقد تحدث ابن سينا عن حقوق الرضيع تحت عنوان « في سياسة الرجل ولده » في كتابه (**السياسة**) فقال : « إن من حق الولد على والديه حسن تسميته ثم اختيار ظئره كي لا تكون حمقاء ، ولا ورهاء ، ولا ذات عاهة ، فإن اللبن يعدى كما قيل » . [ناصر ، ١٩٧٧] فقد كان من عادات أشراف العرب قديماً استئجار مرضع لأولادهم . (١)

ويشير إريكسون **Erikson** إلى أن المجتمع قد وفر للوليد المناخ الملائم لحمايته ، فوفر الأم لتكون تحت تصرفه ، ووفر الأسرة لتحمي الأم ، ووضع التشريعات التي تحمي البناء الأسرى ، ودعم الأعراف والتقاليد **Traditions** التي تتيح استمرارية النقل الثقافي في مجال تدريب الطفل ومعاملته . **[Erikson,1956]**

وقد أشار ماسلو **Maslow** في تصنيفه الهرمي لحاجات الكائن الإنساني إلى حاجات الوليد الأساسية والمتمثلة في : الحاجات البيولوجية والفسيولوجية والحاجة إلى الحب والعطف والحنان ، وإشباع هاتين الحاجتين البيولوجية والنفسية حق للرضيع وواجب على الوالدين أو من يقوم بالإشراف على الطفل . **[Malow, 1956]** .

ويورد هافجرست **Havighurst** مطالب النمو للطفل الرضيع وهي : **« المحافظة على الحياة ، تعلم المشي ، تعلم استخدام العضلات الصغيرة ، تعلم الأكل ، تعلم الكلام ، تعلم ضبط الاخراج وعاداته ، تحقيق التوازن الفسيولوجي » . [Havighurst, 1952]** .

---

(١) انظر إحياء علوم الدين ، الجزء الرابع ، « بيان الطريق في رياضة الصبيان في أول النشوء ووجه تأديبهم وتحسين أخلاقهم » . لأبي حامد الغزالي .

على ضوء ما تقدم يمكن أن نحدد حقوق الرضيع في النقاط التالية :-

١ - الإشباع المتزن لحاجاته العضوية ، على أن تكون وسائل هذا الإشباع من حلال . بأن نوفر له ما يحتاج إليه من غذاء وشراب ، وأن نوفر له الجو الهادىء الذى يمكنه من النوم الهادىء والتنفس ، وأن نقوم على نظافته وحفظه من البلل ، ووقايته من الأمراض وعلاجه منها . ومن حقه على أمه أن ترضعه من ثديها ما دامت قادرة على ذلك وألا تخلط بطعامه أى محرم .

٢ - الإشباع المتزن لحاجاته النفسية من عطف وحنان ، وحب وقبول ، وإعطائه الاسم الذى يناسب جنسه ودينه وحضارته .

٣ - إشباع حاجاته الاجتماعية من حيث توفير الوسط الاجتماعي لنموه ، والذى يتيح له فرصة الاحتكاك بمن حوله ، ليتعلم منهم بتقليدهم . وأن نوكل رعايته لأمه أو من ينوب عنها ، كالجد والجدة أو الأقرب دماً وفقاً لما حدده الشرع الإسلامي .

٣ - حقوق الأم المرضع :

إن حقوق الرضيع التى ذكرناها آنفاً هي واجبات مؤكدة على الأم المرضع أو الأم البديلة المرضعة في حالة غياب الأم الحقيقية . وبالرغم من اختلاف الفقهاء في كون الرضاعة حق للأم أو هو حق عليها ، فإن دافع الأمومة يجعل الأم تتفانى في خدمة وليدها والمحافظة عليه ، ولا تتخلى عن هذا الدافع إلا أم غير عادية .

ونظراً لأهمية الرضاعة في تنمية شخصية الطفل فلا بد من توفير الظروف الأنسب للأم المرضع كي تؤدى وظائفها بكفاءة وحماس . وهنا يمكننا أن نتحدث عن حقوق المرضع على زوجها والتى تتمثل في التالي :-

١ - حقها في حضانة وليدها إذ لا يجوز أن تحرم أم من حضانة وليدها ما دامت قادرة على ذلك متمتعة بقواها العقلية . يقول الرسول

عليه السلام للمرأة التى نازعها زوجها في حضانة طفلها : **«أنت أحق به ما لم تنكحي ... »** . [الشاذلي ، ١٩٧٩] .

٢ – حقها في الأجرة عن إرضاع طفلها إذا كانت مطلقة . هذا الحق له سند شرعي مستمد من قوله تعالى : ﴿ **فإن أرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وأتَمِرُوا بَيْنَكُم بِمَعْرُوف ، وإنْ تَعَاسَرْتُمْ فَسَتُرْضِعُ لَهُ أُخْرَى** ﴾ . [الطلاق : آية ٦] .

٣ – حقها في أن يوفر لها زوجها الرعاية الصحية اللازمة ، بتوفير العلاج المناسب لأية ظواهر مرضية ، وتوفير الغذاء المناسب .

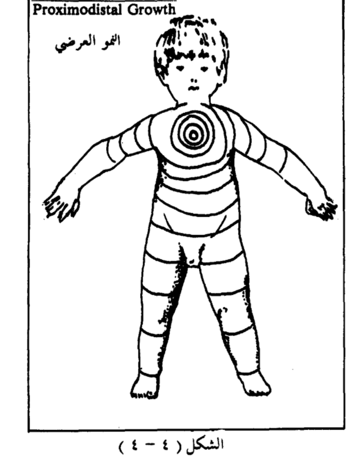
٤ – حقها في أن يوفر لها الظروف الأنسب للصحة النفسية السوية ، وذلك بالابتعاد عن القهر والتعنيف بالهجر أو الطلاق وأن يحل محل كل هذا التواد والتفاهم والوئام والطمأنينة على المستقبل .

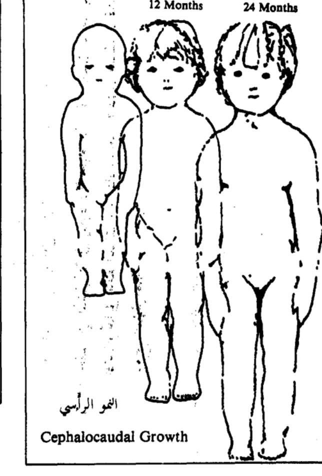
٥ – حقها في إشباع حاجاتها الشخصية والاجتماعية ، بحيث لا تشعر أنها مهضومة الحقوق ، أو مرفوضة من طرف زوجها أو معزولة عن جيرانها أو معارفها ، أو أنها أقل من الأخريات اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً .

٦ – حقها في المشاركة في إدارة دفة حياة الأسرة ، بحيث تشعر بتقدير ذاتها وتحقيق هذه الذات عبر بناء زوجي هادىء مستقر ، قائم على روح الديمقراطية .

٤ – تبدل نسب أبعاد الجسم :

عندما تحدثنا عن مبادىء النمو تعرضنا إلى أن اتجاه النمو يسير من أعلى إلى أسفل ومن الداخل إلى الخارج، والشكل (٤ – ٤) يبين نتائج النمو الرأسي والنمو العرضي للطفل من الميلاد إلى سن عامين . كما يبرز هذا الشكل تبدل النسب بين الرأس مثلاً والجسم عند الميلاد في سن ١٢ شهراً أو ٢٤ شهراً أو النسبة بين الذراعين والساقين أو النسبة بين الجذع والأطراف ... الخ [CRM, 1975, P. 106] .



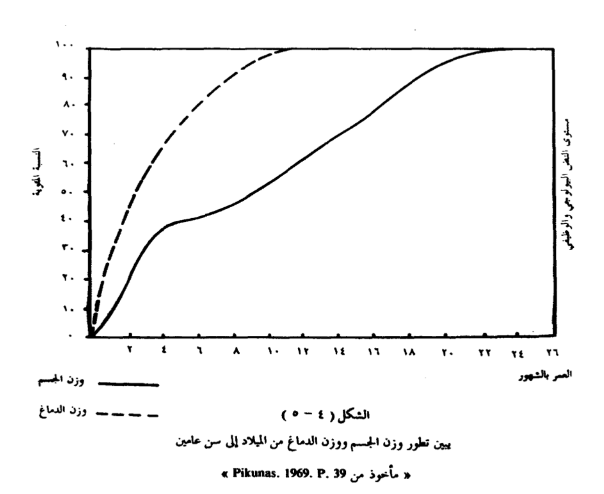


الشكل (٤ - ٤)

يبين النمو الرأسي والنمو العرضي للطفل منذ الميلاد إلى سن عامين

وتفيد بعض الدراسات أن طول الطفل في فترة الرضاعة يزيد بما يعادل ٧٥ ٪ بالنسبة لطوله عند الولادة فمتوسط الطول في سن عامين يصل إلى ٨٧,٥ سم لدى الذكور و ٨٦,٥ سم لدى الإناث . [الفقي ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٧] .

وفى مجال آخر نجد أن وزن دماغ الطفل الذى لا يتجاوز ٣٣٠ جم عند الميلاد يصل فى سن عامين إلى حوالى ١٠٠٠ جم أو ٨٠٪ مما سيكون عليه عند الرشد . كما أن النسبة بين وزن الدماغ ووزن الجسم عند الميلاد تساوى ١ : ٨ عند الميلاد فى حين أنها ١ : ٤١ عند البلوغ .



الشكل (٤ - ٥)

يبين تطور وزن الجسم ووزن الدماغ من الميلاد إلى سن عامين

« مأخوذ من Pikunas. 1969. P. 39 »

وفي عام ١٩٧٦ ، وضع جيرسون Jerison فرضية مفادها أن الكائن الحي الذي يمتلك نسبة دماغية أعلى يكون أقدر على التوافق ، وقد ذهب إلى أن :

$$\text{النسبة الدماغية Index (E) Encephalization} = \frac{\text{وزن الدماغ}}{\text{الحجم المتوقع}}$$

ومن هذه المعادلة يمكن حساب الحاصل الدماغي (EQ)

$$\text{EQ Encephalization Quotient} = \frac{\text{حجم الدماغ حالياً}}{\text{الحجم المتوقع}}$$

وحجم الدماغ المتوقع = (E) × ثابت (الثابت للثدييات : ٠,١٢) .
. [Nash, 1978, P. 118]

والذى يهمنا من هذه المعادلات أن النسبة الدماغية تتبدل ما دام وزن الدماغ ووزن الجسم يتبدلان باستمرار مع النمو . وتفيد بعض الاحصائيات أن متوسط وزن الطفل الذكر في سن عامين يصل إلى ١٢,٥ كجم وللأنثى ١٢,٣ كجم . في حين أن هذا المتوسط عند الولادة كان ٣,٥ كجم تقريباً .
[الفقي ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٧] .

ويهمنا أن نشير في هذا المجال إلى العوامل التى قد تكون مسئولة بصفة عامة عن تبدل هذه النسب من سنة لأخرى ، وتفاوتها من فرد لآخر وهي غالباً ما تؤثر في النمو بصفة عامة :-

١ - أن أبعاد الجسم لا تسير في نموها بسرعة واحدة . فنمو الرأس مثلاً يكون بطيئاً في هذه المرحلة بالقياس إلى نمو الجذع والأطراف ، ونمو الدماغ يكون أسرع بكثير من نمو الجسم وهكذا .

٢ - أن التغذية المناسبة تلعب دوراً أساسياً في تكامل نمو الفرد واستمراريته وعليه فإن توفر مثل هذا الغذاء لفرد ونقصانه لدى فرد آخر سيؤثر حتماً على نموه وبالتالي اختلاف نسب أبعاد جسمه عن نسب أبعاد الجسم الأول .

٣ – اضطرابات الغدد خاصة تلك المسئولة عن النمو الجسمي (الغدة النخامية) أو تلك التى تنظم نسب بعض المعادن كالكالسيوم والصوديوم في الجسم (فوق الكلوية) لما لهذه الغدد من أثر في تنامي الجسم وبالتالي في نسب أبعاده ... فقد يتوقف النمو الطولي بينما يستمر نمو الرأس مثلاً .

٤ – الأمراض والحوادث التى تنجم عنها إعاقات معينة في نمو الكائن الحي مما قد يؤدى إلى توقف نمو بعض أجزاء الجسم .

٥ – الجنس حيث إن هناك فروقات ولو طفيفة بين الذكور والإناث مما يجعل نسب أبعاد الجسم تختلف إنْ قليلاً أو كثيراً لدى الذكور عنها لدى الإناث .

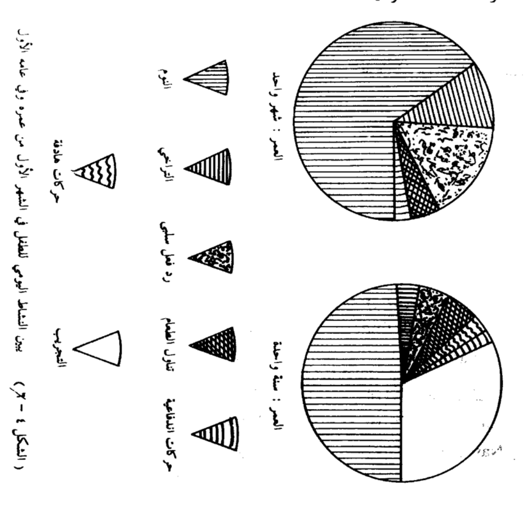
إن الاهتمام بتناسق أبعاد جسم الطفل سنرى آثاره الإيجابية حينما يبدأ مفهوم الجسم عند الطفل يحتل مكانة بارزة ، ويؤثر على نفسيته وعلاقاته الاجتماعية في المرحلة التالية لمرحلة الرضاعة . وسنتعرض لهذا بشيء من التفصيل في حينه .

٥ – الأنشطة الحسية الحركية :

تحاول الدراسات الحديثة في سيكولوجية النمو إثبات أن الوليد الإنساني يأتي وهو مزود بإمكانيات بيولوجية فسيولوجية تؤهله لأن يفعل في محيطه Active لا أن يكون دائماً منفعلاً به Passive فهو يستجيب للأصوات الصادرة عن والديه ، ويمكنه أن ينقل ناظريه نحو الأشياء التى تقع في مجال الرؤيا بالنسبة إليه ، وهو يملك الميكانزم الذاتي Endosenous Mechanism الذى يمكنه من ضبط عمليات النوم ، والاستيقاظ والمص والبلع والتجشؤ . [Schafer, 1974] .

كما أنه قادر على تمييز صوت أمه وعلى إحساس الفرق بين فترات الصمت ، وفترات التصويت ، وتذوق المواد السكرية ، وذلك بعد ٧٢ ساعة من الميلاد . كما أنه قادر على تمييز صوت أمه من بين الأصوات الأخرى . [Nash, 1974] .

أما من حيث الحركات فهي تخضع للمبدأ الذى ينظم اتجاه النمو العمودى أو العرضي وكذلك للمبدأ الذى يفيد أن النمو يسير من العام إلى الخاص . فالمولود يكون قادراً على أداء حركات عامة تشمل الجسم كله كرد فعل تلقائي لمثيرات داخلية أو خارجية وغالباً ما تكون حركاته على شكل اندفاعات فجائية فوضوية ، ومع النمو تبدأ هذه الحركات بالتمايز ، ويصبح قادراً على أن يحرك أجزاء معينة من جسمه كأن يحرك رأسه أو جذعه أو أطرافه ... الخ . ويوضح الشكل التالي النشاط اليومي لطفل في الشهر الأول من عمره وفي عامه الأول حيث يتوزع نشاط المولود في شهره الأول على النوم الذى يستغرق فيه أكبر جزء من اليوم ثم ردود الأفعال السلبية وهي حركات أو ارتجافات لا إرادية ، ثم تناول الغذاء والاندفاعات الحركية .



(الشكل ٤ - ٧) يبين النشاط اليومي للطفل في الشهر الأول من عمره وفي عامه الأول

أما في العام الأول فيتناقص وقت النوم ليفسح المجال لظهور أنشطة جديدة مثل التجريب والاستيقاظ الهادىء والموجب . كما تقل بعض الأنشطة الأخرى مثل ردود الأفعال السلبية في حين تستمر أنشطة تناول الغذاء والحركات الهادفة على ما هي عليه .

إن تطور حركات الطفل من حركات عامة لا إرادية تشمل الجسم كله إلى حركات جزئية واضحة إرادية هادفة يتطلب نضجاً معيناً في جهازه العصبي بحيث يصبح مراكز دماغه خاصة فيما يتصل بحواس الإبصار والحس والشم والذوق والسمع قادرة على أداء وظائفها . وقادرة على إيجاد نوع من التناغم بين الحس والحركة . كأن يكون قادراً على أن يرى الأشياء ويوجه نحوها يده لالتقاطها وهو ما يعبر عنه بالتآزر الحسي الحركي . فلكي يتمكن طفل رضيع من تناول فنجان وشرب ما فيه لا بد من أن تتوفر له القدرات التالية :

١ - قدرة الطفل على الإبصار ليرى الفنجان .

٢ - قدرته على الإمساك ، باستخدام قبضة اليدين والأصابع .

٣ - قدرته على توجيه الفنجان إلى الفم بالذات .

٤ - إدراكه لوظيفة الفم باعتباره المدخل إلى كل ما يتصل بالغذاء أو الشراب .

٥ - وجود رغبة لديه لتناول ما في الفنجان ، أو ممارسة عادة تكونت لديه من تكرار ممارسته لفعل غريزي منذ ميلاده وهو وضع أى شيء في فمه من أجل المحافظة على حياته .

وتدل كثير من الدراسات على أن حركات الطفل تتطور من نشاط يمتلك الجسم كله مقروناً بالصراخ إلى أنشطة حركية معقدة كالإمساك بالشيء أو التقاطه بالحبو نحوه أو بالإمساك بشيء في اليد ومحاولة نزول أو صعود السلالم .

وتشير البحوث المتصلة بهذا الموضوع إلى أن الطفل لا يمكنه الإمساك بشيء ما أو التقاطه ما لم يكن قادراً على إيجاد تآزر ما بين العين واليد **Eye Hand**

Coordination وهذا لا يتأتى إلا في الفترة من ٤ – ٧ شهور . ولا يستطيع التوجه نحو الشيء المراد إلا إذا صار قادراً على الزحف ثم الحبو . ثم المشي وأخيراً الجرى الذى يتوقع أن يكون الطفل قادراً على أدائه مع اقتراب نهاية العامين من عمره [Tilker, 1975] . وقد قام كل من لينبرج Lenneberg وبايلي Bayley بدراسة حركات الطفل منذ الميلاد إلى سن عامين وحددا الأنشطة الحركية التى يؤديها الطفل .

٣ ٦ ٩ ١٢ ١٥ ١٨ ٢١ ٢٤ ٢٧

العمر بالشهور

×
يرفع رأسه وهو منبطح على وجهه يداه ، مفتوحتان ، منعكس القبض مفقود

×
يرفع رأسه بدون مساعدة ، يحرك يديه ، يحدق بناظريه

×
يجلس بمساعدة

×
يجلس بمساعدة يديه ، يحمل ثقلاً ، يقبض بيديه ، يترك ما في يده عندما يعطي شيئاً غيره .

×
يقف ، يتناول بالإبهام والسبابة الأجسام الصغيرة

×
يزحف بكفاءة ، يقف

×
يمشي بمفرده ، يجلس بنفسه

×
يجرى ولكنه يقع عندما يدور فجأة ، يجلس وينهض بسرعة ، يصعد الدرج وينزل دون مساعدة .

×
يمشي أمام ووراء ، يصعد الدرج وينزل بمساعدة ، يقذف الكرة

×
يقبض ويرمي بكفاءة ، يجلس على الكرسي ، يجد صعوبة في بناء برج من ثلاث قطع .

الشكل (٤ - ٧)

يبين الأنشطة الحركية التي يؤديها الطفل عبر مرحلة ما قبل التمييز (١) - الرضاعة - والأوقات المناسبة لظهورها . [مأخوذ من Bayley 1969, Lenneberg 1967 CRM, 1975, P. 109]

ويهمنا فيما يتصل بأنشطة الطفل الحسية الحركية في هذه المرحلة أن نلفت النظر إلى النقاط التالية :

١ - أن ارتباط النشاط الحسي - الحركي عند الطفل بسلامة جسمه سواء من حيث خلوه من العاهات أو التشوهات الخِلقية أو أى اضطرابات كيماوية أو عدم نضج جهازه العصبي [(١)] أو معاناته لأمراض خطرة . يفرض على الكبار العناية التامة بجسم الطفل وإتاحة الفرصة له لكي ينمو بشكل سليم .

٢ - أن توفر النضج وسلامة الجسم لا يكفي لأداء أنشطة حسية حركية متناسقة إذ لا بد من التدريب على تلك الأنشطة مع ملاحظة انسجام التدريب مع جاهزية الطفل البيولوجية والفسيولوجية لأداء النشاط المطلوب . فلا يعقل أن نشرع في تدريب الطفل على المشي قبل أن تنمو عظام الساقين لدرجة تستطيع معها أن تحمل جسمه .

٣ - أن معرفة الوقت التقريبي لظهور النشاط الحسي الحركي يعطي للكبار فرصة مراقبة صحة الطفل الجسمية والعقلية . فإذا ما عرفنا أن الطفل في الشهر السادس يفترض فيه أن يكون قادراً على الجلوس فإنَّ تأخره كثيراً عن هذا الموعد يدعونا إلى ضرورة البحث عن أسباب هذا التأخر ، وقد نلجأ إلى استشارة الطبيب المختص .

---

(١) أثبتت دراسات Jesse le Roy Conel (1939 - 1963) وجود علاقة بين الوظائف الحسية الحركية ومراكز الدماغ . وأن هناك مراكز معينة تنمو بسرعة وهي التى تحكم مثل تلك الأنشطة [CRM, 1975, P.M 5]

كما تشير بعض الدراسات إلى أن المناطق الأولية في الدماغ والتى تبدأ تعمل تترتب على النحو التالي : المنطقة الحركية Primary Motor، المنطقة الحسية P.Sensory ، المنطقة البصرية P. Visual ، المنطقة السمعية P. Auditory

[Rose, 1973]



الشكل (٤ - ٨) يبين أحكام الرباط حول الطفل مما يحد من حركاته الطليقة

٤ – أن تحصين الأطفال في هذه المرحلة ضد الأمراض المعدية ، والفحوصات الدورية في عيادات الأطفال ، لهو حق من حقوق الرضع وواجب من واجبات الوالدين نحوهما .

٥ – لا بد من إتاحة فرصة النشاط التلقائي الحر للرضيع منذ سن مبكرة . ذلك أن ربط الرضيع بشكل محكم ، كما هو مبين في الشكل (٣ – ٩) يحد من حركته وبالتالي من إمكانية اكتسابه لمهارات حركية متطورة .

٦ – إغناء بيئة الرضيع بالمثيرات الملائمة لسنه ، بحيث تدفعه للحركة وتدريب حواسه والتآزر بين الحس والحركة .

لغة الرضيع :

إن كلمة الرضيع **Infant** مشتقة من الكلمة اللاتينية التي تعني « بدون لغة » **Without language** **(Tilker, 1975, P. 143)** . ويكون هذا صحيحاً إذا كانت اللغة هنا تعني نطق الكلمات واستخدامها في مواقف الاتصال بالآخرين . أما إذا كانت اللغة تعني أية وسيلة يلجأ إليها الفرد لجذب انتباه من حوله أو الاتصال بهم أو التعبير لهم عما يحس به ، فإن الرضيع ومنذ ساعاته الأولى يمتلك القدرة الفطرية على صنع اللغة في أبسط صورها ممثلة في الصراخ والحركات العشوائية العامة . فقد أثبتت تجربة **Earl Butterfield (1967)** أن الأطفال حديثي الولادة قادرون على الانتباه للأصوات وهذه القدرة شرط أساسي لتعلم اللغة . فقد أسمعهم بعد ٢٤ ساعة من ميلادهم الموسيقى مقرونة بعملية المص . وبتكرار هذا الاقتران وجد أنهم يقومون بعملية المص انتظاراً لتلقي صوت الموسيقى . كما أن بيتر إيماز **Peter Eimas (1971)** أثبت أن الطفل في عمر شهرين يميز بين صوتي **(Pa, ba)** مما يجعله يفترض وجود قدرة فطرية لدى الطفل على التمييز بين الأصوات ، وهذه القدرة شرط ثان لتعلم اللغة . [**Tilker, 1975**] .

ويذهب كل من شومسكي Chomsky (1965) وماك نيل McNeil Deesé (1970) إلى أن لغة الأطفال ليست مجرد صورة غير دقيقة للغة الكبار إنما هي مستقلة ولها قواعدها الخاصة بها ، وهي مستقلة عن الثقافة وفطرية وعامة . ويوردون الحجج التالية لتأييد مقولتهم هذه : [Nash, 1978, P. 308] .

١ – نتائج الدراسات المقارنة للغة الأطفال الروس والإنجليز (Sobbin, 1966) أثبتت أن ترتيب الكلمات عندهم واحد .

٢ – الأطفال يميزون بين الأصوات الـ Nonphonemic, Phonemic منذ الشهر الأول . [Eimas & Corhit, 1973] .

٣ – القواعد البيولوجية للكلام والتى يمكن أن تشمل بعض البنيات الفطرية . [(١)] فارتباط البنيات اللغوية بوظائف بعض أقسام الدماغ يقوى من افتراض دور الوراثة في صنع اللغة من حيث إنها تزود الطفل بما يلزمه من امكانيات بيولوجية وفسيولوجية لصنع اللغة مما حدا بشومسكي [(٢)] أن يقول : إن الكائن الإنساني مبرمج Programmed لاكتساب وصنع اللغة ، وأن لديه أسس فطرية (Basis Innate) لتكوين المفاهيم Concept Forming ويهمنا هنا ونحن نتحدث عن لغة الرضيع أن نتعرف على النقاط التالية :–

١ – الاستعداد الجسمي لصنع واكتساب اللغة عند الرضيع .

٢ – خصائص اللغة الإنسانية .

٣ – مراحل النمو اللغوي :

(أ) مرحلة التصويت : Prespeech Sounds Period

---

(١) يرفض العالم اللغوى السوفياتي Luria فرضية وجود بنيات لغوية وراثية فاللغة لا يمكن أن يصنعها الطفل الانساني في معزل عن البيئة الاجتماعية .

(٢) أنظر نظرية شومسكي في الفصل الثاني .

(ب) مرحلة الكلام : **Speech Period**

٤ – العوامل المؤثرة في لغة الرضيع .

٥ – مشكلات الرضيع الكلامية وأسبابها .

١ – الاستعداد الجسمي لصنع واكتساب اللغة عند الرضيع : يولد الطفل مزوداً بامكانيات بيولوجية وفسيولوجية خاصة بكل من الجهاز العصبي والجهاز الصوتي ، وسنحاول فيما يلي التعرف على هذه الامكانيات :

(أ) دور الجهاز العصبي والسمعي في الظاهرة اللغوية : إن صنع وتعلم اللغة يتطلب وظائف عقلية يقوم بها الدماغ الإنساني ، من هذه الوظائف :-

– التمييز بين الأصوات المختلفة . وهذا لا يتأتى ما لم يتوفر للطفل جهاز سمعي سليم وما لم يكن المركز السمعي الدماغي قادراً على أداء وظيفته على الوجه المطلوب .

– الانتباه ، وهذه الوظيفة لا يؤديها الطفل ما لم يكن دماغه قادراً على أحداث نوع من التعاون بين أكثر من مركز : كمراكز الإبصار والسمع والحس والشم والذوق والكلام .

– التذكر : من الثابت الآن دور الـ (**Ribnucleic Acid (RNA)**) في التذكر [**Nash, 1978, P. 101**] وأن تعلم اللغة بحاجة أكيدة إلى التغذية السمعية الرجعية **Auditory Feedback** وهي نوع من التذكر . الذى لا يمكن أن يحدث إلا عندما يؤدى هذا الحامض وظيفته ويكون الدماغ قادراً على إيجاد الصلة بين مراكزه المختلفة .

---

(١) الجهاز العصبي هو مركز الحركة والنشاط في جسم الإنسان ، عنه تصدر الوظائف العقلية والأداءات السلوكية ، وينقسم الجهاز العصبي المركزى والذى يشمل الدماغ والنخاع الشوكي . والجهاز العصبي المستقل والذى يشمل القسم السمبتاوى Sympathic والبالاسمبتاوى Parasympathic ويعتبر اللحاء أو القشرة الدماغية - =

(ب) الجهاز الصوتي : يتكون الجهاز الصوتي من الرئتين والقصبة الهوائية والحنجرة ولسان المزمار وتجاويف الفم واللسان والشفتين وفتحات الأنف وعضلات الحجاب الحاجز .

وتتم عملية التصويت من خلال ضغط عضلات الصدر والبطن على الرئتين الممتلئتين بالهواء ليندفع الهواء من القصبة الهوائية فالحنجرة ففتحة المزمار حيث يكتسب هناك لحناً مميزاً ، ليزداد هذا اللحن تمايزاً بدخول الصوت إلى تجاويف الفم والأنف والحنجرة إلى أن يخرج من بين الشفتين .

إن التكوين البيولوجي لهذا الجهاز يرثه المولود عن والديه ، ويولد بشكل متكامل قادراً على أداء بعض الأصوات العامة غير المميزة (الصراخ) .

٢ - **خصائص اللغة الإنسانية** : يذهب براون Brown إلى أن اللغة الإنسانية تتميز عن لغة الحيوانات . ذلك أن الإنسان يمتاز بتركيبات بيولوجية وعصبية تمكنه دون غيره من الكائنات الحية من صنع اللغة . وبالرغم من نجاح بعض الحيوانات كالشمبانزى في تعلم لغة الاشارات الأمريكية (A.S.L.) أو ترديد الببغاء لبعض الألفاظ الإنسانية ، إلا أن اللغة البشرية تظل ذات خصائص مميزة نوجزها في التالي : [Brown, 1973] .

= Cerebral Cortes أهم أجزاء الدماغ حيث تتواجد فيها المراكز الدماغية المختلفة أما الجهاز العصبي المستقل فهو الذى يضبط كافة العمليات الداخلية اللاإرادية في جسم الإنسان . ومن الثابت الآن أن الجهاز العصبي عند الميلاد يكون كاملا من حيث النيرونات Neurons أو عدد الخلايا العصبية Nerve Cells التي تكونه . وكل ما يحدث هو أن تنمو هذه الخلايا من حيث الحجم فقط [Nash, 1978, P. 98] كما أن للدماغ نشاط كهربائي يعبر عن الاتزانات الأيونية Ionic Balunces ويقاس بالرسام الكهربائي Electroencephalogram هذا النشاط تتبدل أنماطه تبعا لمراحل النمو والحالات النفسية وعبر النوم وحالات اليقظة حيث تكون الموجات إما بطيئة (١/٢ - ٣ ذبذبة / الثانية) في حالة النوم ، أو متوسطة السرعة (٤ - ٧ ذبذبة / الثانية) ، أو من نوع ألفا Alpha (١٠ ذبذبة / ث) وأخيرا الموجات السريعة (١٨ - ٣٠ ذبذبة / الثانية) .

(أ) الدلالة **Semanticity** وغنى المعنى **Meaning Fulness** فرموز اللغة الإنسانية تمثل الناس والأشياء والأفكار ... الخ .

(ب) الإنتاجية **Productivity** بمعنى أن الفرد قادر على تكوين عدد غير محدود من الجمل . ويوافقه في ذلك شومسكي . ويذهب البعض إلى أننا لو أردنا أن نبني الجمل الممكنة من عشرين كلمة في اللغة الإنجليزية لاستغرقنا ١٠^١٢ سنة من الكلام . [**Ferb, 1974**] .

(جـ) الإبدال **Displacement** أى إحلال الرمز محل الشيء ليسد عنه في حالة غيابه . هذه اللغة بهذه الخصائص هي التى ينبغي للكائن البشري أن يصنعها ويتقن مهاراتها وهذا لا يتأتى قطعاً إلا بعد فترة زمنية يعيشها الطفل تتهيأ له فيها الشروط المناسبة لتعلم اللغة .

٣ - **مراحل النمو اللغوى** : (أ) مرحلة التصويت أو مرحلة ما قبل الكلام : تبدأ هذه المرحلة من مراحل النمو اللغوى مع ميلاد الطفل وتنتهي عندما يصبح الطفل قادراً على استخدام بعض المفردات التى يستطيع الكبار تمييزها وفهمها وذلك في حدود نهاية العام الأول من عمره ، ويمر بعدة خطوات إبان مرحلة التصويت في كل خطوة ينتج أصواتاً معينة هذه الأصوات هي :-

١ - **الصراخ Crying** : الصراخ هو أول الأصوات وأبسطها التى يصنعها المولود ليتصل بالآخرين وقد درس وولف **Peter Wolf (1969)** صراخ الأطفال في أسابيعهم الأولى فوجد أنهم يصدرون ثلاثة أنماط من الصراخ : الصراخ الدال على الجوع ، والدال على الغضب ، والدال على الألم .

كما وجد أن الأم قادرة على التمييز بين هذه الأنماط من الصراخ والاستجابة الانفعالية لها بشكل يكون تلقائياً . وبعد ثلاثة أسابيع تقريباً تبدأ أصوات جديدة قد تكون في البداية صادرة عن حركات المص والبلع في الفم ، إلا أنها لا تأتى إلا عندما يكون الطفل مرتاحاً حيث لا جوع ولا ألم ولا غضب ، وهي أصوات يعبر بها الطفل عن سروره وسعادته كما أنها لازمة لتدريب أوتاره الصوتية ، ويلخص الشكل التالي تطور لغة الطفل في مرحلة الرضاعة :

العمر بالشهور ٠ ٣ ٦ ٩ ١٢ ١٥ ١٨ ٢١ ٢٤ ٢٧

مقطع واحد ـ
هديل ـــ
ثرثرة ـــ
النطق السليم لبعض المقاطع ـ
مقطعان يكرر كلاً منهما مرتين : ما – ما ، دا – دا ـــــ
الكلمة الأولى ـــــ
خمس كلمات أو أكثر ، ـــــ
يستعمل كلمتين متصلتين ، يستخدم ضمير المتكلم ، يكون جملة بسيطة

يستجيب ويتنبه للأصوات ـ
يستجيب للمثيرات الاجتماعية ـــ
يميز بين الكلام الودي وغير الودي ـ
يفهم الإشارات ويستجيب لكلمة وداعا ـ
يفهم حرفي الجر : في ، تحت ـــ
يستجيب لبعض الأوامر ـــ
يفهم بعض الأسئلة البسيطة ـــــ
يسمي صورة في كتاب ، ويكرر ما يسمع ـــ
يفهم حرفى الجر : فى ، حيث ـــــ

الشكل (٤ – ٩)

يبين الخطوط الرئيسية لتطور النمو اللغوي لطفل مرحلة الرضاعة . هذا الشكل مأخوذ من دراسات كل من : [Bayley 1969, McCarthy 1954, Lenneberg 1967]

وفي دراسة أخرى لجيزل Gessell لمظاهر تطور النمو اللغوى من الأسبوع الرابع بعد الولادة إلى الأسبوع السادس والخمسين أى من سن شهر إلى سن أربعة أشهر وصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي :-

الجدول (٤ - ١)

يبين تطور النمو اللغوى لدى الرضيع

الأسبوع	الفقرة الجديدة	زمن البداية بالأسبوع
٦	يتلفظ بالأصوات (أو) بالحركات الثلاث	لا يوجد تلفظ أو أصوات محددة (٥,)
١٢	يقرقر أو يحدث صوت القرقرة	
١٢	يعرف الأم أو يميز صوتها	
١٢	يغرغر (يبقبق)	
١٦	يضحك بصوت .	
١٦	يشخص ببصره استجابة إلى صوت الغرباء	
٢٨	يتلفـــظ بالصوت - ما - أو -	٢٩ يقل تقبله للغرباء بعد أن يميز
٣٢	يتلفظ بمقطعين صوتيين والثاني عبارة عن تكرار الأول مثل : ماما ، بابا يتلفظ بالصوت دا -	أصوات الأسرة (٣٠)
٣٦	يتكيف للكلمات	يستعمل كلمة - لا - (٤٠) تقل استجابته الصوتية (٤١) يتلفظ بأصوات تعتبر محور أو مركز الكلمات أو الجمل

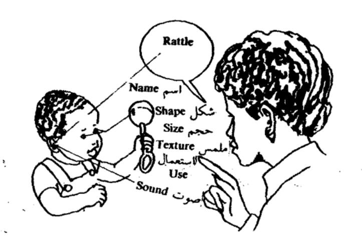
الأسبوع	الفقرة الجديدة	زمن البداية بالأسبوع
٤٤	يتلفظ بكلمة واحدة أو أكثر	
٤٤	يتكيف للأوامر	
٤٤	يستجيب	
٤٨	يفهم معنى إرم أو دحرج الكرة	
٤٨	يتلفظ بالصوت أ – في نهاية الكلمة	
٥٢	ينطق كلمتين أو أكثر	٥٠ ينطق بابا وماما بالإضافة إلى كلمتين أو أكثر
٥٢	يحدث الصوت – ب –	
٥٦	ينطق ثلاث كلمات أو أكثر من ٣ إلى ٤ كلمات	٥٢ يوجه حديثه إلى اللعبة ويوجه إليها طلباته وأوامره
٥٦	يطلق أسماً واحداً على بعض الأشياء	

هذا ونود أن نلفت نظر القارىء إلى أن نتائج مثل هذه الدراسات هي خاصة باللغة الانجليزية . وأن تعميمها على لغتنا العربية وأطفالنا لا بد أن يتم بحذر شديد .

٢ - **الأصوات العشوائية (Babbling)** : مع بداية الشهر الرابع تقريباً يبدأ الطفل بإصدار أصوات عشوائية مثل دا ، جا ، با ... الخ وكأنه يثرثر (Babbling) بإصدار مقاطع لا ترابط بينها ولا تتكرر أو يظهر عليها أى انتظام . ويبدو أن وظيفة هذا النوع من الأصوات تدريب عضلات الجهاز الصوتي خاصة تلك الكائنة في الحلق واللسان والشفتين وتفيد بعض الدراسات المقارنة أن الأطفال يصدرون أصوات عشوائية متقاربة جداً مهما كانت جنسياتهم (McNeil, 1980 Osgood, 1963) . مما حدا بالبعض إلى اعتبار هذه الأصوات فطرية .

٣ - **الحروف التلقائية (Syllables)** : تدريجياً تبدأ المقاطع التى أصدرها الطفل كأصوات عشوائية تأخذ تتابعاً معيناً ، كأن يكرر الطفل المقطع ربما أكثر من مرة ، لينتقل إلى مقطع آخر ليكرره وثالث وهكذا . كذلك تكون هذه المقاطع واضحة تماماً ، ومشتقة في الأعم الأغلب من اللغة القومية (Native larguage) للطفل مما يشير إلى أن الطفل بدأ يتعلم ويفسر موربر (Mowrer) هذه الظاهرة بافتراضه أن الطفل يصدر الصوت سواء كان هذا الصوت من ابتكاره هو أو مما يسمعه من أصوات حوله . يسمع ذلك الصوت فيقلده بتكرار نفس اللحن . فالطفل في هذا الطور قادر على أن يميز بين الألحان المختلفة وينتبه لها ويتذكرها . مما يجعله قادراً على تقليدها وتكرارها . ويعتبر موربر إحساس الطفل بشيء من السرور عندما يسمع الصوت . نوعاً من المكافأة والتشجيع له تدفعه إلى معاودة النطق . (الفقي ، ١٩٨٣) .

٤ - **مرحلة الكلام** : إذا كان الطفل في المرحلة السابقة يقلد الأصوات التى يسمعها ، وغالباً ما يكون هو مصدر هذه الأصوات (التقليد الذاتي) ، فإنه يتقدم خطوة أخرى في نموه اللغوي ليصبح أكثر إيجابية واتصالاً بمن حوله من الكبار . فيستمع للمقاطع التى تخرج من فم الأم ، وهي هنا مقاطع مقصودة بمعنى أن الأم تريد من طفلها أن يتعلمها . ويلاحظ مخارج هذه المقاطع من خلال تشكل شفتى الأم أثناء النطق . فيحاول أن يأتى نطقه قريباً من نطق الأم . ومع التكرار والمكافأة التشجيعية التى يتلقاها من طرف الأم كالابتسامة والاحتضان والتربيت على الخد والتقبيل يتعلم نطق الأصوات التى يريدها أمه . وهنا يكون جاهزاً لتعلم الكلمات وربطها بمدلولاتها ، والشكل التالي يوضح التقليد الموضوعى .



الشكل (٤ - ١٠) يبين التقليد الموضوعى عند الطفل (Hurlock,1980,P 90)

ومع اقتراب نهايات العام الأول للطفل ، نتوقع أنه صار قادراً على التقليد والتذكر واستخدام الرمز وفهم دلالته . ويعتقد بياجية (Piaget) أن القدرة على التقليد والاحتفاظ أساسية في اكتساب معانى المفردات . كما أن استخدام الرمز وفهم دلالته تعبير عن إدراك الطفل لوجود الأشياء والناس ، واستمرارية هذا الوجود ، وإدراكه للسببية . ولا شك أن النمو النفسى الحركى وكذلك النضج النيورولوجى الذى انجز في الشهور الماضية من عمر الطفل يساهمان في إدراكات

الطفل هذه وبالتالي في استعداده لتعلم الكلام . [CRM, 1980] .

ولا شك أن الطفل في هذه المرحلة من مراحل نموه اللغوى يتدرج في اكتسابه لمفرداته اللغوية من الكلمة الواحدة إلى الكلمتين إلى الكلام البرقي وسنناقش فيما يلي هذا التدرج .

١ - **الكلمة الواحدة Holophrastic Speech** : عندما ينطق الطفل كلمة مفهومة نوعاً ما لديه اكتسبها عبر عملية التقليد الموضوعى ، فربط بالتالى بين الرمز ومدلوله أو بين الكلمة ومسماها ، نقول عندئذ أنه أتقن كلمة واحدة . ومن الدراسة التى أجريت على الكلمة الواحدة في لغة الطفل وجد أن :-

- الأسماء أكثر انتشاراً من الأفعال . وغالباً ما لا تظهر الحروف في نطق الطفل .
- نطق الكلمات غالباً ما يكون طفولياً بمعنى أنه لا يكون سليماً بشكل تام .
- الكلمات التى يكتسبها الطفل أولاً هي تلك التى تتصل بتحقيق رغبة لديه ، خاصة حاجاته البيولوجية .
- الأشياء التى ينطق أسماءها أولاً هي التى تتضمن حركة كالألعاب والحيوانات .
- الكلمة الواحدة تسد مكان الجملة وقد قام اللغويان بولا مينوك Menyuk ونانسي بيرنولتز Bernholtz (١٩٦٩) بتسجيل صوت طفل وهو ينطق كلمة باب في ثلاثة مواقف . ثم عرضا التسجيل على مستمعين كبار فقرروا أنها تعنى :-
  - مجرد إخبار بأن هذا الشيء هو باب .
  - السؤال ما إذا كان هذا الشيء باب .
  - الأمر : افتح أو أغلق الباب .

– الكلمة الواحدة يعممها الطفل على المواقف المتشابهة في الحركة أو الشكل أو الحجم أو الصوت أو المذاق أو اللمس ... الخ .

٢ – **الكلمتان** : مع نهاية الشهر الثامن عشر ، وبارتفاع رصيد الطفل من المفردات للتعبير عن موقف ما . وقد أطلق بروان (Brown) على كلمتي الطفل اسم الكلام البرقي على أساس التشابه بينهما ، حيث لا تظهر في لغة الطفل هنا الروابط ، بحيث يصعب فهمهما ما لم تكن مرتبطة بالموقف الذى تتم فيه .

وقد تتبع برين (Braine 1963) هذا النوع من الكلام ولاحظ أنه يحتوى على نوعين من الكلام أحدهما محورى (Pivot) يتكرر في أغلب التركيبات اللغوية مثل (بابا راح ، بابا أكل ، بابا دخل ... الخ) والثاني مفتوح (Open) لا يتكرر كالأول – وقد أطلق برين على هذا الكلام اسم النحو المحورى (Pivot-Open Grammar) . إلا أن رأيه هذا لم يرق لبلوم (Bloom) والذى رجح الرأى المستمد من نظرية شومسكي والتي تفيد أن مرحلة الكلمتين ما هي إلا إعداد لتكوين الجملة التامة البسيطة بجميع أنواعها .

وقد قام كل من براون Brown وسلوبن Sloben بدراسة معاني الجملة المكونة من كلمتين . وصنفا هذه المعانى على النحو التالي :

١ – المطابقة أو المماثلة (Identification) مثال انظر الكلب ، اسمع المذياع أي هذا الكلب بعينه أو ذاك المذياع بذاته .

٢ – المكانية Location : مثال : الكتاب هنا .

٣ – التكرارية Recurrence : مثال : الكتاب أيضاً . قلم آخر .

٤ – الغياب Nonexistance : مثال : الحليب انتهى .

٥ – النفي Negation : مثال : لا شيء .

٦ – الملكية Possesswn : مثال : معطف الأم .

٧ – الفعل والفاعل مكان الفعل أداة الفعل (Action, Agent, Action-Location, Action Instrument) مثال : تجلس الأم ، كرسي الأم ، سكين قاطع . [CRM, 1975] .

هذا من حيث الدلالة . أما من حيث النوعية فقد وجد أن الكلمات الدالة على الأسماء تظهر أولاً في لغة الطفل وقد يعود ذلك إلى أن الاسم يعبر عن علاقة واحدة تربط بين الرمز ومدلوله ، ومن السهل على الطفل في نهاية العام الأول من عمره أن يدرك الارتباط بين الدال والمدلول من خلال التكرار في مرحلة التقليد الموضوعي .

ثم تظهر الأفعال في لغة الطفل حينما يصبح قادراً على إدراك علاقات أكثر وتكوين الجملة البسيطة . فالفعل يدل على حدث في مكان أو في زمان معين مما يجعله أكثر صعوبة من الاسم .

وأخيراً تبدأ تظهر في لغة الطفل بعض الحروف الرابطة بين الكلمات . ذلك أن الحرف لا معنى له في ذاته .

٤ - **العوامل المؤثرة في لغة الرضيع** : يمكن الإشارة إلى مجموعتين من العوامل . المجموعة الأولى العوامل الخاصة بالطفل ذاته والثانية العوامل الخاصة بالمحيط .

١ - العوامل الخاصة بالطفل ذاته وتشمل :

- نضج الجهاز العصبي فسيولوجياً ووظيفياً .
- تكامل نضج الجهاز الصوتي .
- الصحة العامة للطفل وخلوه من الإعاقات الجسمية وعدم إصابته بأمراض خطرة .
- سلامة حاستي الإبصار والسمع بشكل خاص .
- إشباع حاجة الطفل من العطف والحنان وتوفير الهدوء والطمأنينة له .
- تقدم حركات الطفل وتآزرها مع احساساته المختلفة .

٢ - **العوامل الخاصة بالمحيط** : وتشمل العوامل الاجتماعية والعوامل المادية .

(أ) **العوامل الاجتماعية** : إن تواجد الأم إلى جانب الطفل وكذلك الأب لتقديم نماذج كلامية له ضروري لتعلمه للغته . فالوسط الإنساني ضرورة أكيدة لاكتساب اللغة الإنسانية . وقد تميز الوسط الأسري عن غيره من الأوساط من حيث أثره الموجب في تعليم اللغة للطفل . فقد وجد كل من مور وجولد فارب أن الأطفال الصغار الذين تربوا في المعاهد الداخلية أقل من أقرانهم الذين تربوا بين الأبوين من حيث النمو اللغوي . [الفقي ، ١٩٨٣ م] .

وقد لوحظ من الدراسات التتبعية لنمو الأطفال اللغوى ، أن وجود أخوة للمولود الجديد عامل مساعد في سرعة اكتساب اللغة بالنظر إلى تعدد مصادر الأصوات كما أن لتربية الأطفال في الأسرة أثر ما في نمائه اللغوى . فميلاد الطفل جديد قبل مرور عام أو عام ونصف على ميلاد الطفل الأول قد يعيق نمو الأخير اللغوي بالنظر لانصراف الأم عنه لأخيه الثاني . كما أن طريقة محادثة الأم وهي تعلم ابنها أثر في نجاحه في اكتساب اللغة ، فكلما وفرت له الجو الهادىء . وكلما كانت أكثر صبراً عليه كلما شجعته أكثر على تعلم اللغة .

ومن العوامل الأخرى التى تؤثر سلباً على لغة الطفل وجود أكثر من لغة في البيت بالنظر لوجود خادمة أجنبية ، أو اختلاف لغة الأب عن لغة الأم .

(ب) **العوامل المادية** : يتصل بهذه العوامل **نوعية البيئة** ومدى ثرائها بالمثيرات اللغوية دونما مغالاة . مما يتيح للطفل فرصة الملاحظة والحركة وسماع الأصوات وتقليدها والتعرف على مسميات الأشياء .

كما أن **طريقة التعلم أو التدريب** لها أثر مباشر في اكتساب اللغة فكلما كان التدريب منسجماً مع قدرات الطفل البيولوجية والفسيولوجية ، وكلما قرنا بين المثير اللغوي ومدلوله كي يتمكن الطفل من الربط بين الرمز والشيء الذى يدل عليه ، وكلما شجعنا الطفل على الكلام وكافأناه على نجاحه في الربط بين الاسم والمسمى سواء كانت المكأفاة مادية كقطعة حلوى أو كلام أو تربيت على الظهر أو الابتسام علامة للاستحسان ... الخ . كلما كان تدريبنا للطفل أجدى وأنفع . ما لم تتوفر العوامل المساعدة على النمو السليم للغة الطفل . فإن احتمال ظهور بعض المشكلات اللغوية يصبح أمراً ممكناً .

٥ - **مشكلات الرضيع الكلامية وأسبابها** : لعل من أبرز المشكلات اللغوية التى يشكو منها الآباء والأمهات في هذه المرحلة هو تأخر ظهور كلام الطفل بالمقارنة مع الأطفال العاديين ويزداد القلق حدة كلما تقدم عمر الطفل . وقد يشكو آخرون أن أطفالهم يرفضون النطق السليم للكلمات ويتمسكون بالألفاظ الطفلية بالرغم من التدريب المكثف الموجه لهم . ويشكو نفر ثالث من عدم وضوح مخارج الحروف وعدم وضوح الأصوات الصادرة عن الطفل ... إلى غير ذلك من الشكاوى التى غالباً ما يسمعها أطباء الأطفال أو أخصائيو أمراض النطق والسمع .

وفي هذا المجال نود أن نُذَكِّرَ بالعوامل المؤثرة في النمو اللغوي للطفل ،فإن لم تتوفر الشروط المناسبة للتعلم اللغوي لا بد وأن يتعثر ، هذا من جهة ، ومن جهة ثانية هناك مشكلات لغوية تتصل بسلامة نمو الطفل : فتأخر نمو الأسنان سيؤثر حتماً على سلامة النطق ، وانشقاق سقف الحلق ، أو التهاب اللوز المستمر ، أو انشقاق الشفة العليا ، أو وجود الزوائد اللحمية في الأنف ، أو ضخامة حجم اللسان ، وكذلك الصمم كلياً أو جزئياً ، والإعاقة العقلية المتمثلة بالانخفاض الحاد لنسبة ذكاء الطفل . وكذلك المشكلات الانفعالية كفقد الشعور بالأمان ، أو توتر العلاقة بينه وبين أمه ، ونبذ الوالدين له أو تغيبهما عنه لمدة طويلة كل ذلك عوامل يمكن أن تتسبب في مشكلات الرضيع الكلامية .

ويمكن أن نشير هنا إلى أن بعض المشكلات لا تشكل خطورة على النمو اللغوى للطفل ، فتأخره عدة شهور ، أو عدم اتقانه لمخارج الحروف ظواهر سيتغلب عليها مع النمو ، أما إن زادت الظاهرة عن حدها المعقول أو إذا ما ظهر عليه صمم واضح فعندئذ تكون مراجعة المختصين ضرورة أكيدة .

وفي نهاية كلامنا عن لغة الرضيع نود أن نؤكد على أن توفر الشروط الأفضل للرضيع كي يطور لغته وينتقل بها من مجرد صرخات لا هدف لها إلا تدريب الأوتار الصوتية إلى كلام مفهوم يتصل من خلاله بالآخرين ليعبر لهم بالرموز اللغوية عما يريده منهم ، ولا بد من :-

١ – قيام الأسرة بواجباتها نحو الرضيع من حيث : العناية بصحته الجسمية والنفسية .
٢ – اهتمام الأم بالرضيع واقترابها منه وتوفير النماذج اللغوية السليمة كي يتعلم منها ، وتدريبه عليها ، وتشجيعه كلما نجح في أدائه اللغوي .
٣ – توفير المثيرات الحسية في بيئة الطفل .
٤ – عرضه على أخصائي أمراض الكلام في وقت مبكر إذ ما لاحظت الأم وجود أي مشكلة كلامية . والأخصائى يحدد نوع العلاج الذي يحتاجه الرضيع .

التغذية والفطام ومشكلاتها :

يولد المولود الإنساني ضعيفاً لا حول له ولا قوة . فتتولاه الأم بالرعاية والحماية بإشباع حاجاته البيولوجية الفسيولوجية ومن ثَمَّ حاجاته النفسية . وتأتي التغذية في المقام الأول من حيث إنها مطلب أساسي للمولود كي يبقي على قيد الحياة .

والتغذية في هذه المرحلة بالذات ليست ميكانيكية تهدف إلى إيصال الغذاء إلى معدة الطفل بأية طريقة ، إنما هي جزء من عملية التنشئة الاجتماعية التى يفترض أن يتلقاها المولود من الأم والأب ومن يحيط به من الكبار .

فمن خلال عملية التغذية نتوقع أن تبدأ الأم بتدريب طفلها على ضبط انفعالاته واكسابه عادات معينة لتناول غذائه ، وجعله يثق في عالمه الخارجي ، وغرس بذور علاقة وجدانية قوية بينها وبينه . ويتوقع أن هذه العلاقة ستتعرض لهزة عنيفة عندما يحين وقت الفطام . فكيف يتم ذلك .

يجوع الطفل عندما يحدث خلل ما في الاتزان الكيماوي داخل جسمه نتيجة لاستهلاك الجسم ما كان قد تناوله من غذاء سواء في بناء خلايا جديدة أو في الطاقة التى يصرفها إبان حركاته وصرخاته . ويعبر الوليد عن هذا الجوع بالبكاء والحركة . ويزداد بكاؤه واضطرابه وحركته كلما زادت فترة حرمانه من

الطعام . ويمكننا أن نقول أن الطفل في هذه الحالة يعاني ألماً شديداً . وهنا تتدخل الأم فترضعه من ثديها فتملأ معدته الخاوية فتشبع دافع الجوع وتقضي على حالة الألم التى كان يعانيها . ومع تكرار هذه العملية يحدث لدى الرضيع ارتباط بين عملية الرضاعة وخفض دافع الجوع ، والتخلص بالتالى من الألم . وشيئاً فشيئاً تصبح الرضاعة عادة مطلوبة لذاتها لما تمنحه للطفل أو يتوقع أن تمنحه إياه من راحة واسترخاء .

ثم يمتد هذا الارتباط إلى كل مرافقات عملية الرضاعة ، مثل : وضع حلمة الثدى في الفم ، عملية المص ذاتها ، وضع الطفل في حضن الأم ، شعر الأم المتدلى على وجه الطفل ، صوت الأم ، منظرها رائحتها ... الخ . هذه كلها تصبح مصدر راحة واطمئنان للطفل . وقد يصل الحال بالرضيع إلى أن تصبح حاجته للأم ضرورية كحاجته للغذاء فكلاهما يمنحانه الراحة والاسترخاء والاطمئنان وتلك هي بذور العلاقة الوجدانية بين الأم وطفلها .

ثم يحين وقت الفطام : الفطام الذى يعنى إجبار الطفل على التخلى عن عادة الرضاعة (تناول الغذاء السائل) سواء من ثدى الأم أو من الرضاعة كبديل للثدى . هذه العادة التى تقوت لديه بفعل الارتباط الذى أشرنا إليه آنفاً . كذلك إجبار الطفل على تناول طعام صلب بنفسه بكل ما يحمله هذا الأسلوب من تخل عن عادات المص ، وانفصال عن صدر الأم وابتعاد نسبي عن جسمها الذى كان يمنحه الدفء والعطف والحنان . فإذا كان الأمر كذلك لنا أن نتخيل ماذا يعنى الفطام بالنسبة للرضيع ، وما هي الآلام النفسية التى يعانيها من جرائه .

إن عملية التغذية بما تتضمنه من رضاعة وما يرافقها من حالات وجدانية ، والفطام وما يصاحبه من آلام نفسية ، يجعلنا نتساءل ما هي المشكلات المتوقع ظهورها إبان عملية التغذية ؟ وكيف يمكن تلافيها أو على الأقل الانقاص من أثارها السلبية ؟ .

من المشكلات التى قد تفرزها عملية التغذية في مرحلة الرضاعة ما كان قد أشار إليه فرويد في نظريته التى قرر فيها أن هناك طاقة جنسية موروثة عند الفرد تتركز في أول مراحل نموها في الفم ، مما يدفع بالمولود إلى المص لإشباع هذه

الطاقة حيث يستشعر لذة وإشباعاً . ومن المفروض أن الطاقة الجنسية تستبدل أماكن تركزها في جسم الطفل مع النمو . إلا أنه قد يحدث أن يتوقف النمو الجنسي للطفل ويتثبت عند مرحلة معينة كالمرحلة الفمية . وهذا يعني أن الفم يظل هو الموضع الذى تشبع منه الطاقة الجنسية مما يجعل الطفل أكثر تمسكاً بمص الثدى أو الرضاعة وأن فقدهما يبحث عن البدائل كالإصبع وأطراف الملابس وغطاء السرير ... الخ .

وجاء بعد فرويد ليفى (Levy) وأكد أنه بناء على بحوث قام بها لاحظ أن عملية مص الأصبع تكثر عند الأطفال الذين لم تتح لهم الفرصة الكافية للرضاعة في أثناء حضانتهم . [إسماعيل ، ١٩٨١] .

بناء عليه يمكن القول أن تمسك الطفل بالرضاعة يعود إلى خلل في النمو الجنسي ، وأن مص الأصابع مظهر ثانوى لهذا التمسك وتعبير عن حرمانه من الرضاعة الكافية من خلال الثدى أو الزجاجة . فإذا ما سار النمو الجنسي بشكل سليم وتبدل تمركز الطاقة الجنسية من الفم إلى أماكن أخرى في الجسم (الشرج ، الأعضاء التناسلية) فإن الدافع الفطري للمص يضعف ، وتصبح إمكانية العظام أسهل ، واحتمال مص الأصابع أقل .

وبعد حوالى نصف قرن ظهرت الاتجاهات الحديثة في تفسير الدافع إلى المص والتى تقوم على أساس نظرية الدوافع الثانوية أو الدوافع المتعلمة . ففي سنة ١٩٥٠ ذهب سيرز رويز إلى أن الدافع إلى المص يتقوى كلما زادت فترة الرضاعة نظراً لما تتركه لدى الرضيع من لذة وراحة كثواب أولي . فتمسك الطفل بالرضاعة ليس مرده إلى تثبيت النمو الجنسى إنما إلى قوة الدافع إلى المص . وبالتالى فإن الإحباط الناتج عن عملية الفطام سيكون أشد كلما طالت فترة الرضاعة . كما أن ظهور مص الأصابع ما هو إلا تعبير عن قوة الدافع إلى المص التى وجدت نظراً لطول فترة الرضاعة وغياب أدوات المص الطبيعية (الثدى ، الزجاجة) . وقد جاءت نتائج بحث أجراه واتنج (Whiting) ، حول مقارنة الآثار النفسية لعملية الفطام في الثقافات المختلفة ، مؤيدة لنتائج سيرز أى أنه كلما

تأخرت عملية الفطام إلى حد معين كلما كان الإحباط أشد عند الأطفال .
[إسماعيل ، ١٩٨١] .

وللتقليل من كمية الاحباط التي قد يتعرض لها الطفل إبان عملية الفطام تلجأ الأم إلى تدريب الطفل على التخلص من الرضاعة بشكل تدريجي وذلك بتقديم أنواع أخرى من الغذاء واستخدام الملعقة بدل الثدى أو الزجاجة ، واستبدال الرضاعة كمصدر للمكافأة أو الثواب بمصادر أخرى مثل : المناغاة ، والابتسام والتربيت على الخد كتعبير عن الاستحسان ، وإدخال عامل العقاب عندما يتمسك الطفل بالرضاعة ، كاظهار الاشمئزاز ، ومقارنته بأفراده من الأطفال الذين تخلصوا من عادة الرضاعة ... الخ .

بالإضافة إلى مص الأصابع والإحباط الناتج من الفطام ، يمكن أن يواجه الرضيع مشكلة التعلق الزائد بالأم ، بحيث ما تكاد تتركه إلا وينخرط في البكاء أو يسارع بوضع إصبعه أو أطراف ملابسه أو غطائه في فمه . هذا التعلق الزائد بالأم سيكون له آثار سلبية على شخصيته في المستقبل وقد يعرقل إلى حد كبير فطامه النفسي . وحيث إن هذه الظاهرة هي نتاج عملية الارتباط بين الرضاعة وتواجد الأم إبانها مع الطفل ، فإن أساليب الأم في إرضاع الطفل كأن تضعه في حضنها لفترة طويلة ، أو ترضعه وهو مضجع بجانبها على السرير ، أو طول فترة الإرضاع - الخ تقوى مثل ذلك الارتباط ، والتقليل منه يضعفه .

ومن المشكلات الأخرى التي قد يتعرض لها الرضيع الخوف من الوحدة أو من الظلام أو من السكون أو من فقدان الأم نظراً لارتباط هذه المواقف مع آلام الجوع . فإن ترك الطفل جائعاً في مكان مظلم لفترة طويلة ، يربط آلام الجوع بالظلمة ، ويصبح الطفل يخافها انتظاراً وتوقعاً منه لما ستسببه له من آلام . وعليه فإن على الأم أن تقضى على إمكانية حدوث مثل هذه الارتباطات . فلا تترك الرضيع وحيداً إلا إذا كان شبعاناً .

ومما يزيد من خطورة مخاوف الأطفال من الظلمة والسكون ، الصراع الذي قد يعانونه عندما يبحثون عن مصادر الأمن لدى الوالدين فيحرمون منها برفضهم أو بعقابهم وإجبارهم على البقاء في الغرفة المخصصة لهم . فالطفل يخاف

الظلمة والوحدة ويرغب في التخلص منه ، وفي نفس الوقت يخشى العقوبة أو الرفض الذى قد يتعرض له . وعليه فإن على الوالدين أن يكونا مصدراًالأمن للطفل إذا ما بدى مخاوف من هذا القبيل .

ومن أنواع الصراع الأخرى التى قد يعانيها الطفل إبان الفطام ، ذاك النوع الناشيء عن مقاومته للفطام ورغبته في استمرار الرضاعة من جهة وخوفه من العقاب الذى قد يتعرض له إذا ما لم يفطم . وقد ينتج هذا الصراع لديه موقفاً مزدوجاً ومتناقصاً من الأم . فهي محبوبة له لأنها مصدر الإشباع ، وفي نفس الوقت مكروهة لأنها مصدر حرمان له من الإشباع الذى حصل عليه من خلال عملية الرضاعة . هذا الموقف المزدوج قد يصبح أسلوباً له عندما يكبر فيها تكوين علاقات عاطفية مع الآخرين . وللتقليل من هذه الأزمة النفسية التى يعيشها الرضيع إبان الفطام لا بد من إيجاد مصادر أخرى للإشباع . تعوضه عما سيفقده من توقف الرضاعة كما ذكرنا أنفاً ، فالفطام التدريجي الذى يتم في حدود العامين من عمر الطفل دون أن يتعرض لأى عقاب يقضى أو يقلل على الأقل على الأعراض الجانبية السلبية لعملية الفطام .

ومن المشاكل الأخرى التى قد يعانيها الطفل مستقبلاً وتعود أصولها إلى العادات التى نشأ عليها إبان موقف الرضاعة : نشوء بعض سمات الشخصية كالصلابة والتمسك الشديد بحرفية القانون والاعتناء المغالى بالتفاصيل والوسوسة . هذه السمات يمكن أن تعود إلى الضبط الشديد الذى تفرضه الأمهات على أطفالهن في هذه المرحلة : أن يرضعوا في مواعيد محددة وبطرق معينة ، أوألَّا تتاح لهم فرصة الاشباع نظراً لضيق الوقت ، أو فرض الاستغناء عن الثدى في سن مبكرة جداً . وغالباً ما تلجأ الأمهات اللواتى نشأن على الضبط واحترام المواعيد والصرامة إلى معاملة أطفالهن بهذه الطريقة . ونعتقد أنه من الأنسب ألا تغالى الأم في معاملتها لطفلها وأن توفر له نوعاً من الحرية في مواعيد الفطام والطرق التى يتغذى بها . وألا تجعله يستقل عن ثديها مبكراً طالما أنه لا يوجد مانع يحول دون إرضاعها لطفلها من ثديها . وذلك أن الدراسات التى أجريت في نهاية الستينات وبداية السبعينات أفادت بأن الرضاعة الطبيعية من صدر الأم لا يعادلها شيء لا من

حيث التعقيم ولا التكامل الغذائي ولا النمو العاطفي والاجتماعي للطفل . كما أن آثارها الإيجابية تمتد إلى الأم نفسها حيث تساهم الرضاعة من الصدر في عودة الجسم إلى حالته الطبيعية قبل الحمل .

كما أنها تقلل من تعرض الأم للإصابة بأمراض الثدى وأمراض الرحم . في نفس الوقت تشير نتائج الأبحاث التى أجرتها هيئة الصحة العالمية (WHO) والتى نشرت عام ١٩٧٩ أن التغذية الصناعية لها تأثيرات سلبية على صحة الطفل وجهازه الهضمي . كما أن الرضاعة تعرض الطفل للإصابة بالنزلات المعوية . [الفقي ، ١٩٨٣] .

ومن خلال ما تقدم ، يتضح لنا خطورة التغذية والفطام لا على صحة الطفل الجسمية فحسب ، إنما على صحته النفسية وتوافقاته الاجتماعية أيضاً ، وعليه تصبح إلى حد كبير نبوءة ابن سينا عندما قال : إن من حق الولد على والديه اختيار ظئره كى لا تكون حمقاء ولا ورهاء ولا ذات عاهة . فإن اللبن يعدى كما قيل .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :-

١ - مرحلة ما قبل التمييز تستغرق السنوات السبع الأولى من حياة الفرد . وقد خصصنا هذا الفصل لتناول القسم الأول من هذه المرحلة والذى أطلقنا عليه اسم مرحلة الرضاعة والتى تشمل الفترة الزمنية من الميلاد إلى سن الثانية .

٢ - اهتم الاسلام بمرحلة الرضاعة ، ورتب للرضيع حقوقاً دون أن يحمله أية واجبات ، كما أفاض كثير من علماء النفس في الحديث عن أهمية هذه المرحلة .

٣ - تلجأ الكثير من المستشفيات إلى إعداد المرأة الحامل لعملية الولادة التى تتم بعد مرور عشرة أشهر قمرية أو حوالى ٢٦٦ يوماً من لحظة الاخصاب .

٤ – لا تخلو بعض الولادات من مشكلات مثل : الولادة العسرة ، الولادة المبتسرة ، الولادة المشوهة أو المعوقة .

٥ – من حقوق الرضيع اختيار اسم مناسب لجنسه وعصره .

٦ – اتجاهات الوالدين نحو الولادة الجديدة يحددها أكثر من عامل منها : جنس الولادة ، وقت مقدمه ، ما يسببه من أعباء اقتصادية أو أعباء نفسية اجتماعية ... الخ .

٧ – من حقوق الرضيع على والديه توفير ما يحتاجه من ماء وغذاء وكساء والمحافظة على صحته وحمايته من الأمراض وتوفير الجو الهادىء لنومه واشباع حاجته للعطف والحنان والحب .

٨ – من حقوق الأم المرضع أن يوفر لها الزوج حاجاتها الشخصية : الجسمية والنفسية ، وحاجاتها الاجتماعية .

٩ – تتبدل نسب أبعاد الجسم تدريجياً في هذه المرحلة تبعاً للنمو الطولي والعرضي . وهذا التبدل يتأثر بالعوامل التى تؤثر في النمو بشكل عام مثل التغذية ، الأمراض ، الحوادث ، اضطرابات الغدد ... الخ .

١٠– تتنوع أنشطة الطفل الحسية الحركية . ويصل في نهايات هذه المرحلة إلى إحداث التآزر بين أكثر من حاسة وأكثر من حركة واحدة .

١١– لغة الرضيع تسير من صرخات لا معنى لها إلى أصوات عشوائية فحروف تلقائية فمقاطع وكلمات ويتدخل في هذا المسار بشكل عام عوامل ذاتية وعوامل موضوعية . ويمكن لنمو الرضيع اللغوى أن يعانى بعض المشكلات الناتجة عن إعاقات جسمية أو فسيولوجية أو نفسية .

١٢– التغذية جزء من عملية التنشئة الاجتماعية ، تستطيع الأم من خلالها تدريب الطفل على ضبط انفعالاته وإيجاد بذور علاقة وجدانية حميمة بينها وبين الطفل ، وحمايته من أية مشاكل يمكن أن تؤثر سلباً

في بناء شخصيته مستقبلاً . كما يمكن أن تتم عملية الفطام بشكل تدريجي دون أن يترك أية آلام نفسية إلا أن عملية التغذية قد لا تسلم من وجود مشكلات علينا أن لا نقلل من أهميتها مثل : مص الأصابع ، الإحباط الناتج عن الفطام ، الخوف من الوحدة والظلام والسكون أو توقع فقدان الأم ، تكوين اتجاهات متناقضة نحو الأم . احتمال ظهور سمات شخصية غير حميدة كالصلابة والوسوسة والتشدد .

* * *

المـراجـع

١ - المراجع العربيـة :

١ - إسماعيل (أحمد عماد الدين) وآخرون ، الإطار النظرى للدراسة النمو ، دار القلم ، الكويت ١٩٨١ م .

٢ - الشاذلى (حسن علي) ، الولايه على النفس ، دار الطباعة المحمدية بالازهر ، القاهرة ١٩٧٩ م .

٣ - الفقي (حامد عبد العزيز) ، دراسات في سيكولوجية النمو ، دار القلم ، الكويت ١٩٨٣ م .

٤ - ناصر (محمد) . الفكر التربوى ، دار القلم للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ١٩٧٧ م .

٢ - المراجع الأجنبية :

5. Apgar V. and L.S. jaues Further, Observation on the New born, Scoring System, **American journal of Disease of childern,** 104 (1962), (419 – 428) .

6. Braine M.D.S. The Ontogeny of English Phrase structure, **The First Language,** 39 ,1-13,1963 . Cambridge Mass. Harvard Univ. Press 1983.

7 . Brown R., A First language, the early stages, Combridge Mass . Harward Univ . Press 1983 .

8. Erickson, Erick H., The Roots of Virtue| In J. Huxley (ed) The Humanist frame, New York, Harper & Row, 1961.

9. Farb P., **Word Plan, What happens when people talk .** New York, Knopf 1974.

10. Havighurst Robert J., **Developmental Tasks and Education** (2nd-ed) New York, Longmans, 1952.

11. Hurlock E, **Developmental Psychology , A life-Span Approach** , 6th ed New York 1980.

12. Maslow A.H, **Defense and Growth** , Palmer Quart, 1956.

13. Nash J., Developmental Psychology, **A Psychological Approach** , Prentice-Hall, Inc. 1978.

14. Pikunags J. et al., **Human Development , Ascience of Growtu** Mc Graw-Hill Book Co. New York 1969.

15. Rose S., **The conscious Brain** , New York, Knopf, 1973.

16. Schafer H.R., Behavioral Synchrony in Infancy, New **Scientist** ,61 (892) 16-18 1974.

17. CRM., **Developmental Psychology today** , 2nd ed Rardom, House Inc. 1985.

الفصل الخامس

مرحلة ما قبل التمييز

- تمهيد .
- مفهوم الجسم .
- تأكيد الذات .
- العب ومدلولاته في هذه المرحلة .
- حقوق الطفل في هذه المرحلة .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .
- المراجع .

إعداد د . محمد عودة محمد

تمهيـــد

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على القسم الثانى من مرحلة ما قبل التمييز والتى تشمل ما بعد الفطام إلى حوالى السنة السابعة من العمر . وقد رأينا أن نفرد لهذا القسم من دورة حياة الكائن الإنساني فصلاً خاصاً لما يتبدى فيه من ظواهر نمائية جسمية ونفسية واجتماعية تشكل الركيزة الأولى لما سيكون عليه ذلك الكائن مستقبلاً . وقد رأينا أن نتناول الظواهر التالية :-

١ - مفهوم الجسم .

٢ - تأكيد الذات .

٣ - اللعب ومدلولاته في هذه المرحلة .

٤ - حقوق الطفل في هذه المرحلة .

أولاً : مفهوم الجسم Body Concept

الجسم بالنسبة للفرد هو أول ممتلكاته الشخصية التى لا ينازعه فيها أحد والتى يدركها منذ وقت مبكر ، حين يميز أن هناك فرقاً بين جسمه وبين السرير الذى ينام عليه . وشيئاً فشيئاً يدرك الطفل أن جسمه ما هو إلا أداته التى يتصل بها بعالمه الخارجي ، فبيده يستطيع التقاط الأشياء ، وبعينه يرى ما يرى وبأذنه يسمع ما يسمع ، وبأقدامه يتنقل من مكان إلى مكان ، وبلسانه يفصح عما يريد .

ومع بدايات هذه المرحلة تبدأ تتضح صورة الجسم لدى صاحبها ، ويصير بالإمكان التحدث عن الذات الجسمية . تلك الذات التى تتشكل من : إحساس الفرد بالمظهر العام لجسمه من حيث الطول أو القصر ، وقوة العضلات أو ضعفها ، النحافة أو السمنة ، استقامة العمود الفقرى أو انحنائه ، طول

الأطراف أو قصرها ، وجود تشوهات خِلْقِيَّة أو عدم وجودها ... الخ . ويدخل في تكوين الذات الجسمية أيضاً بدايات إدارك الفرد أن جسمه يتكون من مجموعة من الأعضاء ، لكل منها وظيفته الخاصة به . فاليد لها وظيفتها والرِجل ، والفم ، والأنف ، والأذن ، والعين والصدر والبطن ... الخ . ومن المتوقع أن يتوقف إدراكه عند الأعضاء الخارجية ووظائفها ولا يمتد إلى الأعضاء الداخلية التى يحتاج إدراكها إلى مزيد من العلم والمعرفة والخبرة المقصودة التى سيتلقاها في المدرسة . ويدخل أيضاً في تكوين الذات الجسمية لون البشرة في سمرتها أو بياضها أو سوادها ... الخ . [بهادر ، ١٩٨٣ م] .

وقد اهتم الباحثون بالعلاقة بين المفهوم الموجب للذات الجسمية للفرد وبين ما يؤديه من سلوكات وما سيكتسبه من مهارات ، وما ستكون عليه صفاته المزاجية والشخصية . فقد وضع الطبيب النفسي الألماني كريتشمر نظاماً يهدف إلى وصف التراكيب الجسمية والمورفولوجية في علاقتها بكل من الصفات المزاجية والشخصية ، وقد أشار إلى النمط البدين والنمط النحيل والرياضي والشاذ ... وحاول عالم إيطالي آخر هو نكاراتى البحث عن العلاقة بين بنية الجسم والذكاء ، وفي عام ١٩٣٨ وضع شيلدون نظريته في الأنماط التكوينية وجعل لكل نمط جسمي صفات مزاجية تختلف عن النمط الآخر . وقد أيدت دراسة قام بها (Child) ما توصل إليه شيلدون ، وكشفت عن علاقة ما بين النمط الجسمي وتقديرات الذات . في حين أن دراسة جانوف لم تكشف عن وجود أى علاقة بين النمط الجسمي وزمن الرجع ومقاومة الألم والسلوك التعبيرى . [غنيم ، ١٩٧٣ م] .

ويشير بعض الباحثين إلى أن هناك اختلاف في القدرة على التحصيل المدرسي بين أصحاب الأنماط الجسمية المختلفة . وأنه بإمكان المدرس توقع الأداء المدرسي للطفل بناء على خصائصه الجسمية . [Wood, 1981, P. 18] . ويربط آخرون بين النمو الجسمي السليم وبين إمكانية بروز السمات القيادية للطفل . كما تحدثوا عن العلاقة بين تدهور النمو الجسمي وظهور بعض السمات الانفعالية والاجتماعية مثل : الخجل ، والانطواء ، وعدم الثقة بالنفس ، والتقاعس

عن أداء ما يطلب منه من واجبات ، أو المشاركة في الألعاب الجماعية .
. [Klauger, 1980]

وفي دراسة أخرى وجد أن هناك علاقة بين المفهوم الموجب للذات الجسمية لدى الأنثى وبين توجهها إلى العناية بجسدها ، والمحافظة عليه ، والحرص على أن تظهر في أحسن صورة ممكنة . أما لدى الذكر فإن المفهوم الموجب لذاته الجسمية يجعله ميالاً أكثر للسيطرة ، وعرض العضلات ، وأداء الحركات الصعبة .
. [Hurlock, 1980, P. 362]

وبالنظر لأهمية الجسم هذه فقد اهتم بعض الباحثين بهيئة الجسم بشكل خاص . وربطوا بين هيئة الجسم من جهة ومركز الثقل في الجسم الإنساني من جهة أخرى . وقد وجدوا أن هذا المركز يظل كسراً ثابتاً بالنسبة للطول الكلي أثناء فترة النمو كما في المعادلة التالية :

ص = ٠,٥٥٧ س + ١,٤ سم (ص = المسافة بين مركز الثقل وبطن القدم ، س = الطول مقدراً بالسنتيمتر) .

وحيث إن نسبة الرأس والجذع والساقين تتغير إلى حد كبير بتقدم السن ، فإن موقع مركز الثقل في الجسم يتغير أيضاً . ففي الطفولة المبكرة يكون فوق السرة ثم ينخفض عن ذلك في سن الخامسة ويستمر في الانخفاض حتى يصبح تحت حرقفة الحوض في سن الثالثة عشرة . وتبرز أهمية مركز الثقل باعتباره أحد العوامل التى تؤخر اكتساب اعتدال القامة التى تجعل من اليسير على الطفل أن يجلس فجأة ، وأن يؤدى بعض الأنشطة الحركية مثل : الانزلاق ، وركوب الدراجة في وقت مبكر . كما أن مركز الثقل يشكل نقطة اتزان الجسم ، وكلما اقترب هذا المركز من الأرض كلما كان الطفل أقدر على تحقيق التوازن الثابت الذى يمنعه من السقوط . [Jones, 1954] .

وفي دراسات أخرى ، وجد جونز (Jones) أن هناك ارتباطاً بين مختلف المظاهر النوعية للقوة أو القدرة الكلية وبين سائر المظاهر الجسمية فقد سجل هذا الباحث معامل ارتباط مقداره ٠,٣٣ بين القوة والطول ، ومعاملاً قدره ٠,٥٣ بين القوة والوزن لدى الذكور . كما وجد أيضاً أن نمط التكوين الجسمي المتمثل

في متانة البناء ، قوة العضلات ، ضمور الجسم ، تجعل صاحبه قوياً كبير الحجم . في حين أن نمط التكوين الجسمي المتمثل في طول القامة مع البدانة يؤدى إلى ثقل الوزن ولا يساعد على التفوق في اختبارات القوة . [أولسون ، ١٩٦٢] .

ولا شك أن هيئة الجسم مرتبطة بعوامل أخرى غير مركز الثقل . من هذه العوامل : التغذية ، فكلما توفرت للطفل التغذية الأنسب والأفضل والأكمل من الناحية الغذائية التى يتطلبها نمو جسمه كلما ساهم ذلك في تشكل هيئة جسمية أفضل . والعامل الثاني التدريب . فتمرينات الجرى ، والقفز ، والتسلق ، والرمى وغير ذلك من التمارين الرياضية تساهم في تصحيح أى خطأ في قامة الجسم ، وتقوى الجسم بشكل عام .

ويؤثر أيضاً في هيئة الجسم مقدار ساعات النوم ، فكلما كان وقت النوم كافياً لإراحة الجسم ، والأسرة غير مقوسة كلما كان ذلك أفضل . كما يؤثر على هيئة الجسم الأحذية والثياب الضيقة والمقاعد الرديئة ... الخ .

ولوحظ أن قامة الطفل في هذه المرحلة الثمائية تتميز ببروز البطن ، وانحناء العمود الفقرى إلى الأمام ، واتجاه أطراف القدمين إلى أعلى ، وتسطح الأقدام . مما يؤدى إلى إمكانية تصادم الركبتين معاً عند المشي أو الجرى خاصة في سن الثالثة من العمر . وغالباً ما تزول مثل هذه الظواهر في سن السابعة وتستعيد قامة الطفل وضعها الطبيعي . كما لوحظ أيضاً أن نسب أبعاد الجسم تتغير بشكل مثير ، فالجذع والأطراف تنمو بسرعة ولكن نمو العمود الفقرى لا يسير بنفس السرعة . وفي سن السادسة يصبح طول رجل الطفل مساو لنصف طول جسمه ، وتقترب نسب أبعاد جسمه إلى ما هو عليه الحال بالنسبة للراشد . وتصبح عظامه أصلب وأطول وتتكامل أسنانه اللبنية ، وتنمو عضلاته الكبيرة بسرعة ويصل دماغه إلى ٧٥ ٪ من وزنه لدى الراشد في سن خمس سنوات ، وإلى ٩٠ ٪ في السنة السادسة . كما أن نمو طبقة الميلين يكتمل هو الآخر . وأن التنفس يصير أبطأ وأعمق ، وضربات القلب أكثر بطئاً وثباتاً وضغط الدم يرتفع نسبياً ، ويرتبط بهيئة الجسم ما ينشأ عنها من جاذبية بين الفرد والآخرين . فكلما كانت تلك الهيئة بصورة محببة للناس كلما كان صاحبها مقبولاً أكثر . بل أكثر من هذا فقد طلب

من ٧٦ مدرساً كتابة توقعاتهم لمستقبل الطفل التحصيلي والاجتماعي بعد أن زودوا بتقرير نفسي عن حالة الطفل ، كما زود بعضهم بالإضافة إلى التقرير بصورة جذابة للطفل ، وزود البعض الآخر بصورة غير جذابة ، فوجد أن توقعات المدرسين الذين تسلموا الصورة الجذابة أفضل من أولئك الذين تسلموا الصورة غير الجذابة . [Ross and Silvia, 1975] .

من خلال ما تقدم عرضه يمكننا أن نقرر المعطيات التالية :

١ – يكتسب الجسم أهمية خاصة في هذه المرحلة من العمر باعتباره الوسيلة أو الأداة لكل أداءات الطفل الحركية أو الاجتماعية أو النفسية . وفيه ينتقل عبر المكان والزمان ، وبه يتفاعل مع الناس ، ينفعل بهم ، ويؤثر فيهم . وفيه وبه يعيش حالاته الانفعالية من سرور وحزن وهدوء وغضب ... الخ .

٢ – أن قبول الطفل لجسمه ورضاه عنه يؤدى إلى تكوين مفهوم موجب لديه عن ذلك الجسم ، وهذا يتأتى من خلال محاولات الطفل للتعرف على جسمه ويتجلى المفهوم الموجب في أن :-

(أ) يحس الطفل أنه لا ينقص عن أقرانه .

(ب) يحس الطفل أنه قادر على الأداءات المتصلة بالجسم ويؤديها الآخرون .

(جـ) يحس الطفل أن جسمه يطاوعه فيما يريد أداؤه من سلوكات .

(د) يحس الطفل أنه ماهر في استخدام جسمه .

٣ – أن رعاية الجسم ، وتوفير أفضل الشروط للنمو السليم له من حيث : الرعاية الصحية الطبية ، والوقاية من الأمراض ، والتغذية المناسبة ، والنوم الكافي ، والحماية من الحوادث ، وتخليصه من المعوقات ، والتشوهات ، حق من حقوق الطفل على والديه ، باعتبار أن

ولايتهم عليه مستمرة طوال هذه المرحلة ، ذكراً كان الطفل أو انثى .

٤ – هناك مؤشرات يمكن للآباء والأمهات الاستعانة بها لمعرفة نوعية فكرة أبنائهم عن احساسهم . فالطفل الذى يحرص على العناية بهيئته ، وتمشيط شعره ، ونظافة ثيابه . والطفل الذى لا يُنْهَك بسرعة ، ويحرص على المشاركة في ألعاب الآخرين . والطفل الذى يتفاخر بقوته ، ويحرص على استعراض عضلاته . لهو طفل يتمتع بفكرة موجبة عن جسمه ، بخلاف الطفل الذى لا يبدى أى اهتمام بأناقته ، وينزوى بعيداً عن رفاق اللعب ، ويهرب عند أول مصادمة مع قرين له في الحي أو في النادى أو الروضة ، ويشكو من ضعف بنيته ، وعدم قدرته على تحمل المشقات ، كثيراً ما يقرض أظافره ، وينتف شعره ، ويكثر من مص شفتيه ولسانه ... الخ . [الغيرة ، ١٣٩٨ هـ] .

٥ – هناك مظاهر تتصل بالجسم ، وينبغي ألا تكون مقلقة لأى من الآباء والأمهات مثال ذلك : النحافة لدى بعض الأطفال والتى هي نتاج النمو الطولي لديهم ، واهتمام الأطفال بالأنشطة الحركية مما يؤدى إلى استهلاك معظم الطاقة الغذائية لديهم ، وكذلك ظواهر بروز البطن ، وانحناء العمود الفقرى إلى الأمام الذى ينتج عن ارتفاع مركز الثقل في الجسم في بداية هذه الرحلة . فرغبة من الطفل في خفض مكان مركز الثقل يتجه إلى إحناء عموده الفقرى قليلاً ، واتجاه أطراف القدمين إلى أعلى ، وتسطح الأقدام ، وتصادم الركب ... الخ . هذه كلها ظواهر سرعان ما تتلاشى فيما بعد السابعة .

٦ – في الوقت الذى لا نذهب إلى الأخذ بنظرية الأنماط أو نظرية السمات عند كل من كريتشمر وشيلدون ، ذلك أن أداءات الطفل المستقبلية أكثر تعقيداً من كونها نتاج خصائص معينة . إلا أن هيأة

الجسم من حيث التناسق والجمال والانسجام تجعل صاحبها قريباً للنفس مما يؤهله لبناء علاقات اجتماعية أفضل ، وهذا يزيد من ثقته بنفسه .

٧ - إن الحديث عن مفهوم الجسم أو مفهوم الذات الجسمية لدى طفل هذه المرحلة يتوجه في الأساس إلى الإدراك الحسي لأبعاد الذات الجسمية والمتمثلة في : المظهر العام ، والأعضاء الخارجية ووظائفها ، ولون البشرة فقط ، وذلك في حدود ما تسمح به إمكانيات الطفل العقلية . فالطفل في مرحلة ما قبل التمييز ، وما بعد الفطام القادر على التعامل مع الرمز والخيال الإيهامي لقادرٌ ، على أن يكون لنفسه صورة عن جسمه سواء أكانت تلك الصورة سالبة أو موجبة ، وهذه الصورة لها أثر أو دور ما في أبعاد نموه الأخرى المختلفة .

٨ - نتوقع من طفل هذه المرحلة وهو يتعامل مع جسمه أن يتقن المهارات التالية :

١ - ضبط حركات الجسم ، والمحافظة على توازنه ، ومعرفة وظيفة كل عضو من أعضائه الخارجية ، وإتقان هذه الوظيفة إلى حد كبير .

٢ - إشباع حاجات الجسم للطعام والشراب والنوم والتنفس والملبس بالاعتماد على النفس دونما حاجة لمعونة الآخرين ... ويتوقع من الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يصل إلى الاعتماد شبه النهائي على نفسه في مثل هذه الأمور .

٣ - التوجه لضبط عمليات الإخراج واستخدام الحمام بشكل مستقل .

٤ - اكتساب مهارات المحافظة على الجسم ونظافته وأناقته والقيام بمثل هذه الأمور بدوافع ذاتية .

٥ – أداء بعض العمليات الحركية التى تحتاج إلى نوع من المهارة في استخدام العضلات الصغيرة والكبيرة ... ومن الأمثلة على هذه العمليات الحركية نذكر : استخدام المقص في تقطيع الأوراق ، القطع بواسطة السكين ، غسل الأطباق ، ملء كوب بالماء ... الخ .

٦ – أن العناية بنظافة الجسم والهندام ، وتناسق التكوين الجسمي وجاذبيته ، وخلوه من الإعاقات ، يساهم في القبول الاجتماعي للطفل لدى الآخرين . ومن هنا كان حرص الأمهات والآباء على أبنائهم في هذا الجانب حق من حقوق الأبناء وواجب على الكبار لا بد أن يؤدى . فمن خلال هذا الفعل نساهم بشكل غير مباشر في تكوين المفهوم الموجب لدى الطفل عن جسمه ، ومن ثَمَّ في قبوله سواء في مجتمع الأقران أو لدى مجتمع الكبار الذين لهم علاقة به خاصة المدرسين في دور الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة الإبتدائية .

٢ – تأكيد الذات Self – Affiramation

إذا كان مفهوم الجسم لدى طفل هذه المرحلة يعتبر من الإنجازات المهمة ، والتى تشكل القاعدة الأولى لتكون مفهوم الذات العام عند الكبار باعتباره مجموع الخبرات الشخصية الخاصة بالفرد ، أو ادراكه لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره ، يتمتع بقدرات إنسانية محددة ومواصفات جسمية ، ومستوى محدد من الأداء ويقوم بدور معين في الحياة [Good, 1973] ، فإن محاولات الطفل الأولى لتأكيد ذاته باعتباره شخصاً مستقلاً تبدأ بشكل جدى في هذه المرحلة . وقد لا نبالغ إذا قلنا أن الشعور بالأنوية Egocenterism الذى تحدث عنه يونج بالنسبة للمراهق في سن الثالثة عشرة يصدق على بدايات هذه المرحلة ، وإن كان بشكل أقل وضوحاً ، ومحاولات أكثر فجاجة وبدائية . ذلك أن وسائل

التعبير عن إثبات الذات لدى الطفل ما هي إلا نتاج لإمكانياته اللغوية والمعرفية والاجتماعية المحدودة ، وسنحاول فيما يلي استعراض بعض هذه الوسائل :

١ - بعض الاستخدامات اللغوية :

لاحظ جان بياجيه أن الأطفال الصغار ذاتيون في كلامهم ، بمعنى أن الطفل يتحدث دونما اكتراث لوجهة نظر من حوله سواء أفهموه أم لم يفهموه ، بل لا يبذل جهداً يذكر لافهامهم . ويعتقد بياجيه أن هذه السمة تسود لدى الأطفال حتى سن السابعة . [الفقي ، ١٩٨٣] . وتتبدى هذه الرغبة في استخدام أطفال هذه المرحلة بشكل ملحوظ ضمير المتكلم المفرد (أنا) ، ونادراً ما يظهر ضمير المتكلم للجماعة (نحن) . كما يلاحظ في لغة الطفل استخدام (الياء) الدالة على الملكية ، فهذا كتابي ، قلمي ، لعبتي ، حجرتي ، سريرى ... الخ . ويلاحظ أيضاً الإكثار من الأسئلة التى لا تهدف في جملتها إلى التعرف على الأشياء بمقدار ما تهدف إلى لفت النظر وإشغال المحيطين به .

ويؤكد بياجيه على المنولوج الفردى في هذه المرحلة ، فالطفل يتكلم لنفسه ولا يهمه إذا كان هناك من يستمع إليه ، وهو لا يحاول أن يضع نفسه في موضع بحيث يراه السامع . وكلام الأطفال خال من المنولوج الاجتماعي . ويذكر أحد المؤلفين محادثة بين طفلة في الثالثة والنصف من عمرها ورفيقة لها : قالت الأولى : أختى تحتفل اليوم بعيد ميلادها ... فأجابت الثانية : لقد بلل كلبى الفراش الليلة الماضية ، فكل منهما تتحدث عما يهمها هي ولا تلتفت إلى ما تقوله الأخرى [كونجر ، ١٩٨١] . ويورد بياجيه مثالاً على المنولوج الفردى لطفل عمره ٣ سنوات حيث يقول : أنا بحاجة إلى ورقة أخرى ، يجب أن أرسم الجرس ، يجب عليك أن تعمل شيئاً ... ارسم رجلاً ... كل هذا حديث مع نفسه هو . [يعقوب ، ١٩٧٣] .

٢ - الإصرار على الرأى :

فالطفل يرى نفسه في هذه المرحلة مصدر الحقيقة ، فالجميع يجب أن يروا ما يرى ، ويفهموه بنفس الكيفية التى يفهمه بها . فهذه اللعبة جميلة ولا بد أن

يسلم الجميع بذلك شاءوا أم أبوا . وهذه الساحة مكان ممتع للعب ، وعلى الوالدين قبول ذلك . وإن حدث عكس ذلك ينفجر الطفل باكياً ، مرفساً الأرض ، محتجاً بشدة على عدم الأخذ برأيه . ومرد هذه النظرة الذاتية عند الطفل تعود إلى عدم قدرته على رؤية وجهة النظر الأخرى ، واعتقاده أن الآخرين يرون العالم كما يراه هو ، وأن هذه الرؤية ثابتة لا تعرف التغير عبر الزمان أو المكان .

٣ - النزعة نحو الاختيار والتفضيل :

فمع بدايات السنة الثالثة من العمر تتبدى على الطفل النزعة نحو الاختيار ، فهو يختار الطعام الذى يعجبه ، ويرفض ما يقدم له رغم إصرار الأم وإلحاحها ، ما دام لا يستسيغه . وهو يختار القميص الذى سيرتديه هذه الأمسية ، بينما يرفض القميص الآخر فهو لا يعجبه . وعندما تصحبه أمه معها إلى حانوت الملابس فإنه يصر على شراء بنطلون معين أو جاكيته معينة . وهو حريص على أن يختار البرامج التلفزيونية التى يشاهدها ، وألعاب الفيديو التى لا بد أن يقتنيها ، ولا يسمح للكبار للتدخل في اختياراته . وكأنه يقول أنا لا اختلف عنكم ولا بد من أخذ ذوقي مأخذ الجد .

وقد يدخل في هذا الإطار أيضاً حرص الطفل على أن يظهر أمام الآخرين في صورة حسنة ، فالفتاة حريصة على أن تطلب من أمها تسريح شعرها وأن تكون ثيابها نظيفة مكوية ، والطفل حريص على انتظام هندامه وتمشيط شعره ... الخ .

٤ - الغيرة والرغبة في المنافسة :

فالطفل في هذه المرحلة ميال لمقارنة نفسه بالآخرين أناني ، ويهمه أن يملك ما يملكوه وأكثر ، ويهمه أن يتفوق عليهم في الألعاب ، ويهمه أيضاً أن يحوز على رضا الكبار في رياض الأطفال ، وأن يتحمل المسئولية ويقدم خدمات لمعلمته . ولهذا كثيراً ما نرى الصراع بين أطفال الرياض على من يتولى توزيع الأقلام أو الكراريس أو الألواح ، وعلى من يتولى حراسة الفصل أو تعليق الصور ، وكثيراً ما نرى المشاجرات بين الأطفال في ساحة اللعب حول من يقود اللعبة ...

الخ . وفي الغالب ما تنتج هذه المشاجرات من غيرة الطفل من الأطفال الآخرين . وقد يعبر عن غيرته بشكل احتجاجي تمردي يتوجه نحو الكبار على شكل صراخ وبكاء وسباب أو مقاطعة . وإن لم تجد هذه الوسيلة في إثبات ذاته وفرضها على الكبار فإنه سيلجأ إلى بعض الأساليب والحيل كأن يرتد إلى سلوكيات مرحلة الرضاعة بالاقتراب أكثر من الأم ، والإصرار على النوم بجانبها في نفس الغرفة ، ومص أصابعه ... الخ . وقد يلجأ إلى الكذب إذا ما أدرك أن هذه الوسيلة تحميه من عقوبة أو يحصل من خلالها على ما يريد . وقد يلجأ الطفل إلى حيلة الخلفة (Negativisn) تطبيقاً للمقولة المعروفة « خالف تُعرف » . فلا ينفذ أى أمر يصدر إليه من الأم أو من الأب أو من المعلمة . لا لأنه لا يدرك ما يأمرونه به . بل لأنه مصر على معاندتهم .

٥ – بروز بعض ملامح القلق على أطفال هذه المرحلة كنتاج للتراكم الخبرى :

فوعيه للمثيرات المتعددة التى تحيط به ، وتمثله لتلك المثيرات ، وإحساسه بالعجز أحياناً عن المواءمة والتكيف . كل ذلك دوال موجبة على إدراك الطفل لذاتيته ورغبته في تأكيدها . ونعتقد أن هذه المقولة تنطبق على أطفالنا في هذا العصر . فامتلاك الطفل للألعاب الحديثة ، وما تقدمه أجهزة الإعلام من خبرات ، وما تحرص الدول على توفيره لأطفالها من ألعاب متطورة ، جعلته يعيش في دوامة ، فهو من جهة يحظى بثروة من الخبرات ومن جهة أخرى يحاول استيعاب وتمثل هذه الخبرات ، وعندما يفشل يبدى بعض ملامح القلق .

كما أن توجه الطفل في هذه المرحلة إلى تعميم خيالاته على جزيئات الواقع العيانى ، وخاصة تلك الخيالات المخيفة الناتجة عما يشاهده من مسلسلات الرعب والعنف ، أو مما يسمعه من حكايات الغول والجنيات ، أو ما يحس به من ملامح الكبار المعبرة عن مخاوفهم وقلقهم ، كل هذا وغيره يساعد على بروز ملامح القلق لدى أطفال هذه المرحلة .

٦ - تقليد سلوك الكبار :

يحرص الأطفال في هذا السن على تقليد النماذج السلوكية التى يؤديها الكبار ، في محاولة منهم للفت النظر إليهم وإثبات ذواتهم . فالطفل حريص على أن يلتزم بضوابط الكبار لنيل رضاهم ، وهو حريص على أن يماثلهم في حركاتهم وأفعالهم وأقوالهم وطرق انفعالاتهم ، وهو يردد دائماً أريد أن أكون شجاعاً مثل أبي ، أو أريد أن أكون عطوفة على الأطفال الصغار مثل أمي . كما يحرص الأطفال في ألعابهم على تقليد أدوار الكبار المحيطين بهم وهكذا يجهد الطفل نفسه في تأكيد ذاته .

٧ - الانتماء إلى الأسرة :

فالطفل فخور باسمه ونسبه . وغالباً ما يجيب على سؤال ما اسمك بذكر اسمه واسم أبيه واسم جده واسم العائلة يرددها بنوع من الاعتزاز . ولا شك أن انتماءه إلى الأسرة يقوى من إحساسه بوجوده ويمنحه الثقة بالنفس ويوطد العلاقات الاجتماعية داخل نطاق الأسرة وخارجها مما يقوى لديه الاحساس بذاتيته .

٨ - الحرص على المبادرة :

سواء على صعيد ألعابه الجماعية أو بناء علاقات اجتماعية مع أطفال جدد ، أو على صعيد المناقشات العائلية ، فهو حريص على التصدر أو الريادة ما أمكنه ذلك . وهذا الحرص منشؤه إحساس الطفل بامتلاك زمام جسمه وتطويعه لأداء الحركات المطلوبة بنوع من الجودة والدقة والسرعة مما يجد لديه نوعاً من الرضا والقبول لذاته بشكل عام ، وبهذا لا يعاني أى إحساس بالذنب من خلال تحميل نفسه مسئولية قصوره في أداء بعض الوظائف السلوكية .

٩ - الفطام النفسي عن الوالدين :

ونعنى به توجه الطفل بعيداً عن والديه في محاولة منه للاعتماد على نفسه والاستقلال عنهما في إدارة شئونه الذاتية في حدود ما تسمح به قدراته الجسمية

والمعرفية ومهاراته التى يكون قد اكتسبها . وقد تحدث هارلو وزوجته في نظريتهما عن التعلق الاجتماعى عما أسمياه مرحلة الانفصال بين الأم وطفلها كمرحلة نهائية لتعلقهما ببعضهما البعض ، بحيث يقل فيها اعتماد الطفل على أمه ، وتتناقص قيمتها في نظره كمصدر للأمان وذلك بوجود مصادر أخرى كالأب والرفاق والمدرس ... الخ . وفي نفس الوقت تصبح الأم قادرة على التخلي عن الالتصاق بطفلها ورؤيته يعتمد على نفسه . وقد أشار إريكسون إلى توجه الطفل في مرحلة من مراحل نمائه النفسي الاجتماعي إلى المبادأة أو المبادرة بحيث يحس الطفل أنه قادر على طرح الأفكار والقيام بالأعمال والحركات بدافع ذاتي ودونما توجيه من طرف الكبار بالضرورة ... وإذا ما استطاع أن يصل إلى مثل هذا فإنه لن يعاني من الشعور بالذنب ، بل على العكس سيثق أكثر بنفسه . (١)

ومهما يكن من أمر فإن توجه الطفل إلى المبادأة ، وكذلك تحرره من الالتصاق بأمه والاتصال بحرية بالمحيط الخارجي وبناء علاقات اجتماعية خارج نطاق الأسرة مع أبناء الجيران أو أطفال الحي . وقضاء وقت أطول بعيداً عن البيت بعد أن كان يخشى الابتعاد عن حضن أمه ... كل ذلك يهدف من ورائه بقصد أو عن غير قصد إلى إثبات ذاته وتأكيد تلك الذات على الأقل في عيون والديه .

تلك هي أبرز الأساليب التى يلجأ إليها طفل هذه المرحلة لتأكيد وجوده وإثبات ذاته ، فما هو الموقف التربوي السليم الذى ينبغي للكبار أن يتخذوه تجاه هذه المحاولات التى قد تكون في جملتها بدائية وفجة ؟ في اعتقادنا أن حاجة الطفل في هذه السن لإثبات ذاته من الحاجات النفسية المشروعة التى ينبغي أن يعان الطفل في إشباعها ، على أن يكون هذا العون في إطار المعقول ، دونما مغالاة وأن يكون هذا الإشباع متزناً ، فعلى سبيل المثال ألا يبقى الطفل في دائرة الضوء باستمرار حتى لا ينمي لديه نوعاً من الأنانية المفرطة ، وقد نتجاهل بعضاً من أسئلته أو بعضاً من سلوكياته لإثبات ذاته ، دون أن يترك هذا التجاهل أثراً سلبياً

---

(١) ارجع إلى تفاصيل نظريتي هارلو واريكسون في الفصل الثاني .

على نفسية الطفل ، وفي نفس الوقت فإن تشجيع الطفل على تقمص سلوك الكبار وأفكارهم والالتزام بحد أدنى من ضوابط المجتمع ، مع إفهامه أن هذا لا ينقص شيئاً من قيمته ، بل على العكس ، سيكون مكان استحسان الجميع ، أمر واجب على الكبار نحو الأطفال وهكذا ...

ثالثاً : اللعب ومدلولاته في هذه المرحلة

نشاط اللعب من أبرز أنشطة الطفل في هذه المرحلة . وهو سلوكه الإجرائي أو الوسيلي الذى من خلاله يشبع كثيراً من حاجاته ، ويحقق العديد من أهدافه ، وهو دالة مؤكدة على أكثر من قدرة واحدة لديه : فبه نتعرف على مهاراته الحركية ، وقدراته العقلية ، وأحواله النفسية ، وعلاقاته الاجتماعية ، وقبوله لذاته الجسمية . ومن هذا كان لا بد من تناول اللعب كظاهرة مميزة لهذه المرحلة من العمر ، وسنحاول توضيح الجوانب التالية والمتعلقة باللعب :

(أ) وظائف اللعب .

(ب) أنماط اللعب في هذه المرحلة .

(جـ) بعض العوامل المؤثرة في أنماط اللعب .

(أ) وظائف اللعب :

اهتم علماء النفس بظاهرة اللعب في هذه المرحلة وحاولوا أن يقدموا مجموعة من النظريات تفسر ألعاب الأطفال ، وتحدد وظائفها وانتهوا إلى أن اللعب يشبع دون شك أغراضاً متعددة ، رغم أنه في جملته نشاط تطوعي دونما سابق تخطيط أو ضبط ينهمك فيه الطفل بكليته ، ومن العسير انتزاعه منه . وبالرجوع إلى التراث النظري لهذا الموضوع يمكننا الإشارة إلى الوظائف التالية :-

١ – **الوظيفة التربوية** : تتمثل هذه الوظيفة في :

(أ) الإعداد للحياة والعمل : حيث يكون اللعب وسيلة للتعلم واكتساب الخبرات التى تؤهل الطفل لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية ، وفي هذا يقول غروس Groos : « إن اللعب تدريب للميول أو تمرين متقدم Preexercise وهو يهيء للحياة الجدية » . وقد دفع هذا التصور البعض إلى اعتبار اللعب الأرضية التجريبية لما سيقابله الطفل مستقبلاً من تجارب حياتية . [Wood, 1981] .

(ب) تنمية بعض المهارات الجسمية والعقلية والاجتماعية واللغوية وذلك من خلال التمارين المستمرة والاحتكاك المتواصل بالآخرين وقد اهتم بهذا الهدف التربوى كل من بياجيه وبوهلير (Buhler) وغيرهما . [Piaget, 1951] .

٢ – **الوظيفة البيولوجية** : وتتمثل هذه الوظيفة في تفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة ، ومن ثَمَّ استعادة حالة الاتزان البيولوجي . ذلك أن معدل الأيض لدى الأطفال في هذه المرحلة عال ، ونموهم لا يستنفد كل ما يتولد لديهم من طاقة ، واللعب وسيلة فذة لتفريغ تلك الطاقة الزائدة عن حاجة الجسم .

٣ – **الوظيفة النفسية** : وتتمثل في :–

(أ) تأكيد الذات ، والتعبير عن الرغبة في تجاوز المرحلة التى يعيشها أحياناً ، وذلك بممارسة ألعاب معينة أو تقليد أنشطة الكبار وأدوارهم إبان اللعبة . [شاتو ، ١٩٦٥] .

(ب) التسلية والترويح عن النفس بما يمنحه اللعب للطفل من راحة ولذة ، وسعادة .

(ج) اكساب الطفل المزيد من المعارف والخبرات مما ينمي قدراته العقلية كالتفكير والتخيل .

٤ - **الوظيفة الاجتماعية** : فاللعب مجال خصب لتوسيع دائرة معارف الطفل الاجتماعية ، واكسابه الخبرات التى تؤهله للتعامل مع الآخرين ، وتعليمه الضوابط التى تنظم العلاقات بالآخرين . فهو يساهم بشكل إيجابي في نمو الطفل الاجتماعي .

٥ - **الوظيفة التشخيصية** : بالإضافة إلى كون اللعب وسيلة يتعلم من خلالها الطفل خبرات جديدة ، فهو أيضاً وسيلة فعالة إلى حد كبير في استكشاف جوانب النمو لدى الطفل ، سواء أقام بهذا الاستكشاف الآباء والأمهات أو مدرسات الرياض ... فمن خلال اللعب يمكن للمراقب ملاحظة التالي :-

(أ) اللعب يكشف عن مدى التوافق الاجتماعي لدى الفرد . فقد ثبت أن الأطفال الذين منعوا من اللعب لفترة طويلة يعانون اضطراباً في علاقاتهم الاجتماعية .

(ب) اللعب يكشف عن قدرات الطفل العقلية ، وعن نمو هذه القدرات . فاللعب الإيهامي يعني أن الطفل يمر في مرحلة ما قبل العمليات الفكرية . واللعب الإنشائي يشير إلى مرحلة العمليات الواقعية أو العيانية - كما تصورها بياجيه - . وتشير بعض الدراسات إلى أن الطفل الذى يُحرم من اللعب يعاني تأخراً ما في ذكائه . وتكشف لعبة المكعبات عن تطور النمو العقلي للطفل ... فالرضيع الذى كان يضع المكعب في فمه ، يصبح قادراً على بناء برج مكون من ثلاثة أو أربعة مكعبات في السنة الثالثة من عمره ، في حين أنه يبني برجاً فيما بعد الرابعة ، ويحاول أن يتعرف على أوزانها وألوانها . وينوع بالتالي من أشكال الأبراج التي يكونها .

(جـ) اللعب يكشف عن الحالة الوجدانية للطفل . فالطفل السعيد هادىء العواطف يتعامل مع لعبه بكيفية تختلف عن ذاك التعس مضطرب العواطف . فالطفلة التي تمسك بلعبتها

وتشبعها ضرباً وتبكيتاً تعبر من خلال ذلك عن معاناتها هي مع أمها أو مدرستها وتريد أن تنتقم لنفسها من تلك اللعبة الجامدة . وقد ذهب بعض علماء التحليل النفسي إلى تشبيه اللعب بالحلم ، واستخدموه لتشخيص الاضطرابات النفسية التي قد يعانيها بعض الأطفال . [Garvey, 1977] .

(د) اللعب يكشف عن سلامة النمو الجسمي للطفل ، فالطفل الذى يشارك الآخرين ألعابهم ويتحمس لها ويتقنها لا شك أنه سليم الجسم خال من الإعاقات الجسدية . فلا نتوقع من طفل يعاني من ضعف في سمعه أو بصره أو مرض في جسمه أن يشارك الآخرين في ألعابهم أو يتحمس للعب .

(هـ) اللعب يكشف عن مدى نجاح الطفل في تقمص قيم الجماعة سواء قيمها الأخلاقية أو قيمها نحو الجنس ، أو قيمها الاقتصادية أو الجمالية وحتى السياسية منها ، فالطفل الأمريكي الأبيض الذى يصب جام غضبه على لعبة لزنجي أسود يعني أنه تقمص قيمة سياسية معينة ، والطفل الذى يرفض أن يشارك أبناء الفقراء ألعابهم متأثر بقيمة اقتصادية اجتماعية معينة ، والطفل الذى يأنف أن يلعب مع البنات أو العكس تشرب جيداً قيمة مجتمعه نحو الجنس ... الخ .

٦ - **الوظيفة العلاجية** : على صعيد العمل العلاجي لبعض الاضطرابات النفسية يمكن استخدام اللعب في التقليل من مشاعر القلق لدى الطفل ، وذلك بتفريغه للطاقة الانفعالية للمواقف المقلقة الناتجة عما يقابله الطفل في حياته من حوادث ، وقد اهتم بهذه الوظيفة علماء التحليل النفسي أمثال **Erickson, Winnicott, Isacs** حيث يرى هؤلاء العلماء أن الطفل في لعبه يعاود ترتيب الأحداث الحياتية بشكل يسره أو على الأقل لا يضايقه . وبهذا يتخلص مما يقلقه ، وقد أشار إريكسون إلى القيمة العلاجية للعب واعتبره

نشاط شفائيٌ Self Healing Activity يقوم به الطفل المضطرب . [Winnicott, 1971, Garvey, 1977] .

من خلال ما تقدم حاولنا أن نؤكد على أن اللعب نشاط إنساني هادف ، يمارسه الأطفال بكثرة ، ويكاد يصبغ كافة أنشطتهم الحركية والاجتماعية خاصة في هذه المرحلة من نموهم . على أمل أن نقلل من أهمية المقولة التي يقارن فيها بين اللعب والعمل باعتبار أنهما نشاطان متضادان لا يمكن أن يتواجدا معاً . فالطفل الذى يلعب لا يمكنه أن يعمل شيئاً والعكس بالعكس ، وأن اللعب نشاط لا فائدة منه ولا طائل من ورائه ، بخلاف العمل ، وقد امتد هذا المعتقد ليحكم تصرفاتنا نحو أطفالنا ... فالطفل المهمل هو الطفل دائم اللعب ، والطفل المنصرف عن أمه وأبيه هو المستغرق مع ألعابه ، والطفل الضعيف البنية هو ذاك لأنه دائم اللعب ... والطفل الذى يلعب لن ينجح في المدرسة ، والطفل الذى يكثر من اللعب غالباً ما يتشاجر مع الآخرين وغالباً ما يكتسب عادات سلوكية ولفظية من أقرانه لا يوافق عليها الوالدان ... الخ .

ونأمل أن يحل محل هذا كله رؤية اللعب باعتباره نشاط تعلمي ضرورى للطفل فمن خلاله يكتسب مهارات حركية جسمية ، ومن خلاله يطور قدراته العقلية ، وينمي قاموسه اللغوي ، ويوسع دائرة معارفه الاجتماعية ، وهو مجال رحب للابتكار ، وتمثل الأدوار ، وهو وسيلة ناجحة للتخفيف من عبء الطاقة الانفعالية المتراكمة نتيجة لبعض المواقف الحياتية ... من أجل هذا كله لا بد أن ندع أطفالنا يلعبون ، ولا بد أن نوفر لهم الشروط الأفضل للعب التلقائي الحر الطليق من كل قيود ، ولا بد أن نوسع دائرة اتصالاتهم الاجتماعية حتى تتاح لهم فرصة اللعب الاجتماعي ، وبهذا نكون قد ساهمنا في نموهم بشكل عام .

ولنتذكر دائماً أن الطفل يروح عن نفسه من خلال اللعب ، وأنه قادر ببعض المعونة منا والمتمثلة في توفير أدوات وأماكن اللعب له ، قادر على التعلم والاستفادة من خلال الترويح والاستمتاع نفسه ... وعليه فلا بد أن نتركه مع ألعابه يمارس اللعبة التي يريد ولا نقحم عليه الخبرات التي نأمل أن يكتسبها اقحاماً ... ذلك أن الطفل في هذه المرحلة يتعلم بطريقة غير مقصودة ، ولم يصل

بعد إلى التدريب الشكلي أو المقصود كالذى يقدم في المدرسة على شكل تمثيليات يلعبها التلاميذ ويتعلمون من خلالها ما نريدهم أن يتعلموه .

(ب) أنماط اللعب في هذه المرحلة :

يحاول الطفل تحقيق الأهداف التي ذكرناها آنفاً من خلال أنماط اللعب التالية :

١ - **اللعب الإيهامي Imaginative أو الرمزي Jeu symbolique :** يسود هذا النوع من اللعب في الفترة ما بين عامين إلى أربع سنوات من العمر ، فيه يتجه الطفل إلى ألعاب تصطبغ بالخيال الواسع . فهو يركب العصا ويعتبرها حصاناً ويركب الكرسي ويتعامل معه كأنه سيارة ، ويصف المكعبات أمامه ويتعامل معها باعتبارها أشخاصاً ... الخ . ويرد بياجيه هذا النوع من اللعب إلى مرحلة ما قبل العمليات الفكرية في النمو العقلي للطفل ... فالطفل يلعب لعباً رمزياً امتداداً لسيطرته على الرمز اللغوي الذى صار قادراً على استخدامه للدلالة على الأشياء والأحداث والمشاعر . [1] .

٢ - **اللعب الإنشائي أو التركيبي Constructive أو المنظم Jeu de Regles : يبرز هذا النوع من اللعب في الفترة ما بين الرابعة إلى السابعة من العمر وفيه يحاول الطفل الاقتراب من الواقع والتعامل مع الأشياء العيانية والانضباط لقواعد اللعبة .**

---

(١) يذهب بياجيه إلى أن لعب الرضيع يهدف إلى الاستكشاف لا إلى اللذة وفي المرحلة التالية تترابط أنشطة اللعب وتبدأ الطقوسية Ritualization ويضرب مثالا على طفل مضطجع واضعا اصبعه في فمه وكأنه يستعد للنوم ومع مرور أكثر من نصف دقيقة فإنه لا ينام .. هذه هي بداية اللعب الرمزى الذي يتوجه فيه الطفل إلى جسمه أولا ثم إلى من حوله ، [Wood, 1981] .

٣ – **اللعب الاجتماعي** : درس كل من مولر ولوكاس **Muller & Lucas** هذا النوع من اللعب ، ووجدا أن الطفل يمر ليصل إلى اللعب الاجتماعي في مراحل أربعة :

– فالطفل يهتم بلعبته هو ولا يلاحظ آثار أفعاله على ألعاب الطفل الآخر .

– يبدأ بملاحظة آثار أفعاله على الطفل الآخر وربما يضحك منه دون أن يعمل معه علاقات اجتماعية ويطلق على اللعب هنا اللعب المتوازي (**Parallel Play**) .

– الطفلان يمكن أن يشتركا في نشاط واحد ، ويتبادلان الألعاب ، وكل منهما يتأثر بما يفعله الآخر . هذا الاتصال بين الطفلين غالباً ما يكون قصيراً . وهنا يكون الطفل قد يكون بلغ السنة الثالثة من عمره ، ويطلق البعض على اللعب في هذه المرحلة اللعب بالمشاركة (**Associative Play**) .

– بداية اللعب التعاوني **Co-Operative Play** ابتداء من السنة الرابعة حيث يشترك أكثر من طفلين في نشاط واحد ، وتطول مدة المشاركة عن ذى قبل . وتذهب ايزاكس إلى أن الطفل في هذا النوع من اللعب يلاحظ الأطفال الآخرين ، دونما انتباه لشخصياتهم ، نظراً لأنه ما زال متمركزاً حول ذاته .

– اللعب الاجتماعي المنظم والذى يصل إليه الطفل في نهايات هذه المرحلة ويستمر معه إلى مرحلة النمو التالية ، وفيه يتضح اللعب المنظم ، وتتقوى العلاقات في اللعبة ، بناء على معطيات محددة كتمتعهم بصفات شخصية قريبة من صفاته ، أو لديهم صفات تنقصه يعجب بها ، أو أنهم مصدر حماية له ... الخ . [١]

---

(١) إن نسبة الزمن الذى ينفق فى الإتصالات الاجتماعية من زمن اللعب الحر حوالى ٤١ ٪ من السنة الثانية ، ٤٦ ٪ السنة الثالثة ، ٧٧ ٪ فى السنة الرابعة .

٤ - **الألعاب ذات النظام الاختياري** : يبتكر الطفل في هذا النمط من اللعب لعبة معينة ويضع لها ضوابط يتحدى بها قدراته ، ويصر على ممارستها ، وقد تكون هذه اللعبة شاذة عن المألوف ، فردية ، ومن الأمثلة على ذلك : المشي على حافة الرصيف ، المشي إلى الوراء ، إعادة بعض الجمل التى لا معنى لها . المشي على أربع ، اتباع خطى رفيق على الرمال الناعمة ... الخ ، ويرى بعض الباحثين أن الطفل ميال إلى تأكيد ذاته من خلال وضع العقبات والتغلب عليها . فالطفل هو الذى يضع قاعدة اللعبة بشكل فيه ابتكارية وعفوية في آن واحد ، ومطلوب منه أن يمارس اللعبة وفقاً لتلك القاعدة ، فإذا ما نجح فإنه سيحس بالثقة في نفسه ، وربما يضع قواعد أصعب ليتحدى بها قدراته . وهذا النوع من اللعب يختلف عن الألعاب التى يقلد فيها الآخرين كألعاب البيت يقلد فيها أدوار الأب ، الأم ، الأخوة ، الجد ، الجدة ، وألعاب الشرطة والحرامية يقلد رجل الشرطة أو اللص ... الخ ، ذلك أن قواعد اللعبة في مثل هذه الحالات مفروضة عليه من الخارج ولا فضل له في ابتكارها . [شاتو ، ١٩٦٥] .

(ج) بعض العوامل المؤثرة في أنماط اللعب :

وهي عوامل كثيرة يمكن أن تتدخل في تنويع أنماط اللعب لدى أطفال هذه المرحلة ويمكننا أن نذكر من هذه العوامل التالي :-

١ - **عامل الجنس** : فهناك فروقات في ألعاب كل من الذكور والإناث فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأولاد يفضلون الألعاب العنيفة في حين أن البنات يفضلن الألعاب الهادئة [دراسات Blurton & Jones, 1976] . وقد يعود هذا التفضيل إلى مواقف الكبار من الأطفال فعدم استنكار الكبار لألعاب الذكور العنيفة هو نوع من التشجيع لهم على ممارستها ، وكذلك استحسان الكبار للألعاب الهادئة لدى البنات واستنكارهم لممارسة البنت

للعبة العنيفة ، يشجعهن على هذا النوع من الألعاب .

وتذهب دراسة لكل من كونللي وسميث (Connolly & Smith) إلى أن ألعاب الأولاد تنمي مهاراتهم الاجتماعية وتتم من خلال فريق وتستغرق وقتاً قصيراً نسبياً ، وتتبدل قواعدها باستمرار في حين أن ألعاب البنات تنمي لديهن المهارة اللغوية بشكل واضح وهي أطول نسبياً من لعب الأولاد . [Lehman, 1927 – Wood, 1981] ذلك أن لعب البنات الهادىء يتيح الفرصة أكثر للمبادلات والحوارات اللغوية في حين أن اللعب العنيف الذى يعتمد على الحركات والتنافس والصراع لا ينمي مثل تلك المهارة في حين يمكنه أن يكسب الأولاد الخبرات الاجتماعية . كما يمكن أن يكون للحالة الوجدانية لدى الجنسين دخل في قصر اللعبة وطولها ، فالرجع الانفعالي السريع لدى الأولاد قد يكون مسئولاً عن انتهاء اللعبة بخلاف الحال عند البنات .

وفي مجال آخر وجدت **Hutt** أن الأولاد يتوجهون نحو الألعاب الاستكشافية أكثر من البنات ، وردت ذلك إلى تمتع الطفل بخيال إيهامي أكثر من البنت في هذه المرحلة ، وقد أيد هذا التفسير سنجر **Singer** حيث وجد أن الذكور يمارسون اللعب الايهامي أكثر من البنات . وتتبع هذا الباحث أثر هذا اللعب فوجد أنه ينمي لديهم القدرة على الضبط الذاتي والتركيز والابتكارية وتعدد جوانب الفكر والتمتع باللعبة . [Hutt, 1976] .

٢ – **عامل الثقافة** : لكل ثقافة مكوناتها واتجاهاتها ، فمن خلالها تضبط سلوكات الفرد وتوجه . ومن بين هذه السلوكات اللعب ،

(*) ونسبة الزمن الذى يقضيه الطفل في اللعب مع الجماعة بدلا من اللعب الانفرادى هي ٤٣ ٪ في السنة الثانية ، ٥٥ ٪ في السنة الثالثة ، ٧٠ ٪ في السنة الرابعة [حامد ، ١٩٦٢ ، ص ٤٤] ويرى آخرون أن اللعب الفردى Isolated Play يسود في السنة الثانية من العمر ، فيما يسود في السنة الثالثة اللعب الموازى (Parallel Play) وفي الرابعة اللعب الجماعي (Anociative Play) وفي الخامسة اللعب التعاوني (Co-Operative Play) . [Klauger, 1979]

فموقف الثقافة من الجنس عامل مهم في الفروق بين ألعاب الذكور وألعاب الإناث التى أشرنا إليها آنفاً . كما أن تبدل العادات والتقاليد وحلول قيم جديدة محل القيم القديمة يؤثر في نوعية الألعاب . فقد لوحظ في روسيا ظهور أنماط جديدة من الألعاب لدى الأطفال بعد استيلاء الشيوعيين على السلطة هناك ، إلى جانب استمرار بعض الألعاب التى كانت سائدة إبان العهد القيصرى . وفي بحث آخر أجرى على أطفال الأربع سنوات من السود والبيض في أمريكا وجد أن السود يتميزون عن البيض بكثرة الحركات وتنوعها ، وقد فسر الباحثون هذه النتيجة بأن الثقافة الخاصة بالسود تشجع على حرية الحركة أكثر من ثقافة البيض . [Ambron, 1979] .

ولا شك أن الانفتاح الإعلامي ، وعصر الإعلام الاختيارى ، وسهولة الاتصالات بين الأمم ، وتعدد الخيارات ، جعلت هذا الجيل أوفر حظاً من الأجيال السابقة من حيث تنوع الألعاب ، وليس لدينا حتى الآن دراسات حول موقف ثقافة مجتمعاتنا العربية الإسلامية من موضوع ألعاب الفيديو على مختلف أشكالها وأنواعها . وفي الغالب ما يؤثر الاتجاه العام في الثقافة نحو التفتح والعصرنة على قبول تلك الألعاب ، وقبول ممارستها من طرف الأولاد والبنات .

٣ - **العامل الاقتصادى** : ونعني به إمكانيات الأسرة المادية والتى تحدد انتماءها الطبقي أيضاً . وتشير بعض الدراسات إلى أن أطفال الطبقات الفقيرة والمحرومة يتوجهون أكثر من غيرهم إلى اللعب الإيهامي كنوع من التعويض عما يعانونه من نقص ، ومن المؤكد أن أطفال الطبقات العليا في المجتمع لهم ألعابهم التى تغاير سواء من حيث الكيف أو الكم ألعاب أطفال الطبقات الدنيا . فليس كل أسرة من الطبقات الدنيا قادرة على أن توفر لأطفالها الألعاب الالكترونية ، ومع ذلك فإن هؤلاء الأطفال يبتكرون لأنفسهم ألعاب تقليدية وبسيطة قد لا يعرفها أطفال الطبقات العليا .

٤ – **العامل الاجتماعي** : يتمثل هذا العامل في طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفراد الأسرة النواة أو الأسرة الممتدة ، وكذلك العلاقات الاجتماعية بين الأسر المتجاورة وبين أسر العائلة الواحدة أو القرية الواحدة وكذلك في الأدوار التي يؤديها أفراد الأسرة . فالكبار سواء في علاقاتهم أو أدوارهم ، هم النموذج في أعين الصغار . وغالباً ما يؤثر هذا النموذج على نوعية الألعاب المتصلة بحياة الأسرة والتي يمارسها أطفال هذه المرحلة . فألعاب أطفال الأسر الديمقراطية الواضحة المعالم والحدود من حيث أدوار كل فرد فيها ، المتفتحة على الأسر الأخرى المتحابة معها ستختلف قطعاً عن ألعاب الأسر الديكتاتورية التي تكثر فيها المشاحنات بين الأفراد نظراً لغياب وضوح الأدوار لكل منهم ، والتي غالباً ما تكون منغلقة على نفسها . ونعتقد أننا بحاجة للدراسات ميدانية حول ألعاب أطفالنا وأثر هذا العامل فيها .

رابعاً : حقوق الطفل في هذه المرحلة

تتحدد حقوق طفل في هذه المرحلة على ضوء اعتبارين : أولهما أنه ما زال قاصراً ، يعيش تحت ولاية الآخرين – كما حددها الشرع – . الثاني مجموعة المعارف والخبرات التي كشفت عنها علوم الإنسان ، ووضحت لنا مطالب نمو الأطفال ، وكيف ينمون ، وما هي معوقات نموهم السليم . وعليه فنعتقد أن للطفل في هذه المرحلة مجموعة من الحقوق على من يتولاه نلخصها في النقاط التالية :–

١ – توفير الرعاية اللازمة للطفل وحمايته من الأمراض والحوادث ، وتوفير الغذاء اللازم له ، وتقديم ما يحتاج إليه من ملبس وسكن ومصروف .

٢ – تشجيع الطفل على اكتساب مهارات استخدام جسمه فيما يعود عليه بالنفع وافهامه أن لجسمه عليه حقاً ، يرعاه وينظفه ويهتم به . وأن هذه العناية فرض وواجب على المسلم الصغير في مثل سنه «**إن لبدنك عليك حقاً** » .

٣ – مراقبة بعض العادات السيئة والمتصلة بجسم الطفل ومحاولة تخليصه منها مثل : مص الأصابع ، إيقاع الأذى بالجسم ، عدم الاهتمام بنظافة الجسم وأناقته ... الخ .

٤ – تزويد الطفل بمعارف بسيطة تتناسب وقدراته الإدراكية حول أعضاء الجسم الخارجية كالعين والأذن واللسان والأطراف ، لبيان وظائفها وحسن استخدامها والعناية بها .

٥ – التقليل من مقارنة جسم الطفل بأجسام الأطفال الآخرين أمامه خاصة إذا ما كانت تلك المقارنة في غير صالحه ، فعدم لفت انتباهه لما يعتور جسمه من نقص قد يقلل من آثار تلك النقيصة من الناحية النفسية .

خامساً : الأفكار الرئيسية في هذا الفصل

حاولنا في هذا الفصل بيان الأفكار الأساسية التالية :–

(أ) ما يتصل بمفهوم الجسم :

١ – يشرع طفل هذه المرحلة في تكوين مفهوم خاص بجسمه كبداية لا بد منها لتكوين مفهوم عام لذاته ، وكلما كان هذا المفهوم موجباً كلما ساعد في قدرة صاحبه على التوافق والنجاح وأداء الأنشطة بشكل أفضل .

٢ – الدراسات التى اهتمت بالعلاقة بين مفهوم الجسم وأداءات الفرد كثيرة ومتنوعة ، منها المغالي الذى يفترض علاقة سببية بين النمط

الجسمي والصفات المزاجية والشخصية والعقلية ، ومنها المعتدل الذى يرى في النمط الجسمي عاملاً واحداً من العوامل المؤثرة في تلك الصفات .

٣ – إن رعاية جسم الطفل وحمايته من الأمراض وتقديم الغذاء اللازم له واجب على كل من له الولاية على الطفل في هذه المرحلة . فقد أشارت العرب قديماً إلى أن العقل السليم في الجسم السليم .

٤ – إن عناية الطفل بنظافة جسمه واتساق هيئته وجمال منظره ، والتفاخر بهذا الجسم مؤشرات دالة على المفهوم الايجابي للذات الجسمية لديه .

٥ – إن رضا الطفل عن جسمه وقبوله له يساعده في اتقان استخداماته لجسمه من حيث ضبط حركاته ، والمحافظة على توازنه ومعرفة وظائف كل عضو فيه وإشباع حاجاته ، واكتساب مهارات المحافظة عليه ... الخ .

(ب) ما يتصل بتأكيد الذات :

١ – إثبات الذات أو تأكيدها حاجة نفسية مشروعة لطفل هذه المرحلة ، يعبر عنها ويشبعها بأساليب قد تبدو بدائية وفجة . وعلى الوالدين تقبل هذه الأساليب وتهذيبها في بعض الأحيان ، حتى لا تتحول من عملية مشروعة إلى سمة منبوذة تتمثل في الأنانية المفرطة الضارة بصاحبها ومن حوله .

٢ – تتبدى أساليب الطفل في إثبات ذاته في مناشط كثيرة منها : اللغة ، النزعة نحو الاختيار ، الإصرار على الرأى ، الغيرة والمنافسة ، القلق .

٣ – الأخذ بيد الطفل وهو ينمو نفسياً ويحاول إثبات ذاته وتأكيدها ، حتى يتمكن من تحقيق حاجته تلك والتخلص التدريجي من التمركز

حول الذات لينتقل إلى الغيرية وإيثار الآخرين ومراعاة مصالحهم . فيلفت انتباهه في شيء من الرفق واللين إلى ما ينمي لديه حب الجماعة واحترامها . وعلى الكبار الصبر وسعة الصدر أمام بعض تصرفات الطفل التى تصدر منه بشكل عفوى ، وتدل على حبه لذاته وتعلقه بها مثل : الإصرار على الرأى ، والمنولوج الفردى والرغبة في الاختيار والغيرة ... الخ .

٤ – الحرص على أن يكون الكبار النموذج المفضل والأمثل ، ذلك أن طفل هذه المرحلة أكثر استعداداً لتقمص نماذج الكبار وتمثيلها .

٥ – معاونة الطفل على الانتقال التدريجي من الالتصاق والتعلق الشديد بوالديه أو من له الولاية عليه إلى الانفصال والفطام النفسي ... فغايتنا أن نربي شخصية الطفل ونغرس فيه الثقة بالنفس والاعتماد عليها ... لا أن نبقيه مرتبطاً بنا متكلاً علينا .

٦ – للطفل أن يلعب ، وان نوفر له كل ما يعينه على اللعب من ادوات وألعاب وأصدقاء يلعب معهم . وأن نحرص على تزويده بالألعاب التربوية التى تساهم في إعداده للحياة وألا نتدخل في ألعاب الطفل إلا بقدر وبما فيه مصلحة له .

٧ – من حقوق الطفل على الدولة أن توفر له أماكن اللهو واللعب ، وأن تجلب له الألعاب بأسعار تجعلها في متناول يد كل الأطفال خاصة الفقراء منهم وأن تحميهم من استغلال وجشع تجار الألعاب وأن تراقب نوعية الألعاب المستوردة خاصة ألعاب الفيديو ، بحيث تكون من النوع الذى يساهم في النمو السليم للطفل ، ويتفق وما نريده لأطفالنا من قيم وعادات وتقاليد .

٨ – على الدولة تأمين الحماية والرعاية الأسرية للطفل بالتطبيق الدقيق لشروط الولاية على النفس كما حددها الشرع ، وحماية الأمومة والطفولة كما حددتها صحيفة الأحوال الشخصية وتأمين مستوى اقتصادى معقول للأسرة ، وتوفير السكن الملائم لها .

٩ – تقليد سلوك الكبار ، الاعتزاز بالانتماء للأسرة ، الحرص على المبادرة ، الفطام النفسي عن الوالدين .

(جـ) ما يتصل باللعب :

١ – اللعب سلوك وسيلي يشبع الطفل من خلاله كثيراً من حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية مثل : التسلية ، تفريغ الطاقة الزائدة ، الإعداد للحياة والعمل ، إعادة الأنشطة المميزة للجنس الإنساني ، تأكيد الذات ، تنمية بعض المهارات الجسمية ، التقليل من مشاعر القلق ، فاللعب نشاط تربوي تعليمي ، وليس مضيعة للوقت .

٢ – للعب الأطفال أنماط منها : اللعب الإيهامي ، اللعب الإنشائي أو التركيبي ، اللعب الاجتماعي ، الألعاب ذات النظام الاختياري .

٣ – تشير الكثير من الدراسات إلى أن الجنس والثقافة والمستوى الاقتصادى – الاجتماعي للأسرة تؤثر في نوعية ألعاب الأطفال .

٤ – اللعب وسيلة لاستكشاف الطفل بالاضافة إلى امكانية استخدامه كوسيلة علاجية لبعض الاضطرابات الجسمية والنفسية والاجتماعية ، فاللعب يكشف عن مدى التوافق الاجتماعي للفرد ، وعن قدراته العقلية ، وحالته الوجدانية ، وسلامة نموه الجسمي ، ومدى نجاحه في امتصاص قيم الجماعة .

(د) للطفل فيه هذه المرحلة حقوق يحددها الشرع وتبين تفاصيلها علوم الإنسان خاصة العلوم النفسية والاجتماعية منها ، سواء فيما يتعلق بجسمه أو نفسه أو لعبه . وسواء تعلق الأمر بالأسرة أو بمن له حق الولاية على الطفل أو بالدولة .

المراجع

١ - المراجع العربية أو المترجمة :

١ - أولسون ، إيلارد ، تطور نمو الأطفال ، ترجمة د . إبراهيم حافظ وآخرون ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

٢ - بهادر ، سعدية محمد علي ، من أنا ؟ مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، إدارة التأليف والترجمة ، الكويت ، ١٩٨٣ .

٣ - جابر ، عبد الحميد جابر ، النمو النفسي والتكيف الاجتماعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

٤ - شاتو ، جان ، لعب الأطفال ، في كتاب علم نفس الطفل ، إشراف / موريس دوبيس ، ترجمة / حافظ الجمالي ، مطبعة دمشق ، ١٩٦٥ .

٥ - غنيم ، سيد محمد ، سيكولوجية الشخصية ، دار النهضة العربية ، طبعة أولى ، القاهرة ، ١٩٧٣ .

٦ - الغبرة ، نبيه ، المشكلات السلوكية عند الأطفال ، مقتبس من كتاب الطفل الطبيعي لا يلنفورث ، المكتب الإسلامي ، الطبعة الثالثة ، بيروت ، ١٣٩٨ هـ .

٧ - الفقي ، حامد عبد العزيز ، دراسات في سيكولوجية النمو ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣ .

٨ - كونجر ، جون ، وآخرون ، سيكولوجية الطفولة والشخصية ، ترجمة / أحمد عبد العزيز سلامة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨١ .

٩ - يعقوب ، غسان ، تطور الطفل عند بياجيه ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٣ .

٢ - المراجع الأجنبية :

10. Ambron, S.R. & Brodzinsky D., Lifespan Human Development Holt, Rinehart and Winston, New York, 1979.

11. Garvey C., Play, Fontana Open Books, 1977.

12. Good C.V., Dictionary of Education 3d. ed., New York, McGraw Hill, 1973.

13. Hurlock E. Developmental Psychology, A life – Span Approach 5th ed. New York, 1980.

14. Hutt C. & R. Bhavnai, Predictions From Play, in J.S., 1976.

15. Jones H.E., The Environmental and Mental Development, Chap. 10 in Carmichael Leonard (ed.) Manual of Child Psychology, New York, Wiley, 1954.

16. Klauger G. et al. Human Development, (2ed.) London, 1979.

17. Lehman H.C. & Witty P.A., The Psychology of Play Activities, New York, Barnes, 1927.

18. Piaget J., Play Dreams And Imitation in Childhood, Norton, 1951.

19. Ross M.B. & Silvia J., Attractivness as a biasing factor in teacher judgements, American Journal of Mental Deficiency, 1975, 80 (1), 96 – 98.

20. Winnicott D.W., Playing and Reality, Tavistock Publisations, 1971.

21. Wood E.M. The Development of Personality and bahavior in Children, Harrap, London, 1981.

الفصل السادس

مرحلة التمييز(*)

- تمهيد .
- التغيرات الفسيولوجية .
- النمو المعرفي .
- المؤثرات الاجتماعية .
- تأكيد مفهوم الذات .
- التوافق المدرسي .
- الحاجات النفسية للصبي المميز .
- مطالب النمو في هذه المرحلة .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .

(*) إعداد الدكتور محمد رفيق عيسى

تمهيد :

تمتد هذه المرحلة من السابعة حتى الثالثة عشرة قياسا على المبادىء السابق الإشارة إليها والمشتقة من التشريع الإسلامى ، وهي الحضانة والولاية والتكليف وهذه المبادىء قد أشارت إلى أن بلوغ الصبي سن السابعة يعني دخوله في دائرة جديدة تستلزم انتقاله إلى ولاية الرجال وتكليفه بممارسة العبادات بهدف تعويده عليها واكسابه القيم المرتبطة بها وإعداده للانتقال الميّسر إلى المرحلة التالية التى تصير فيها له الولاية على نفسه . ورغم اختلاف بعض الفقهاء حول سن البداية بالنسبة للذكر والأنثى إلا أن للقول الراجح أن جمهورهم قد اتفق على أن الأصل هو ارتباط تغير الولاية من النساء إلى الرجال بسن التمييز وقد قدّره الشافعية والحنابلة بسبع سنوات ومثلهم الإمامية سواء للذكر أو الأنثى . وقد ترك الزيدية تقديره بالنسبة للأنثى خوفا من وصولها هذه السن غير مميزة ومثلها الفتى ، وتلك حالة ينسحب عليها الاستثناء من القاعدة دون التعميم . « فالتمييز يرتبط بوصول المحضون إلى سن الاستغناء عن النساء بحيث يأكل ويشرب ويتطهر وحده دون حاجة إلى من يعينه وتحديدها بسبع سنوات باعتبار أن أهلية الأداء[1] تبدأ عندها فهي السن التى أمرنا الرسول ﷺ بأن نأمر أولادنا بالصلاة إذا بلغوها » . [الشاذلى ١٩٧٩ : ٢٢٩]. ونحن نقيس على هذه الآراء الفقهية باعتبارها أصلا ثابتا نرجع إليه في تقسيمنا لمراحل النمو الإنساني ورغم أننا لسنا هنا بصدد التحديد القانوني فمن هو أحق بالولاية من غيره إلا أن حديثنا يرتبط أساسا بالهدف التربوى من تحديد هذه الولاية وعلاقته بالهدف الذى أقره الشرع لها بإتمام الغرض منها وهو « حفظ المولّي عليه وصيانته عما يشينه وتربيته التربية التى تعينه على شق حياته آمنا وكسب رزقه بجهده وجهاده ... والنظر في أمر تزويجه [الشاذلي ، ١٩٧٩ : ٢٤٢) وأن ولاية الرجال مرتبطة بتحقيق الغرض منها وليست مطلقة على علّاتها[2] . وأنها ولاية تكليف وليست ولاية تشريف ومن ثم وجب على

---

(١) أهلية الأداء بمعنى القدرة على أدائها .

(٢) انظر أحاديث التمييز وأحكامه ودعوة الولاية والحكمة منها : [الشاذلي ١٩٧٩ ص ٢٥٤ – ٢٥٨] .

الأب أن يشارك في أعباء التربية بقدر يتناسب مع سن المولي عليه وذلك بالإضافة إلى استمرارية الأعباء التى كان يقوم بها سلفا والواجبات التى تقوم بها الأم ، وذلك من أجل إعداده لمواجهة المجتمع أعدادا يكفل له استمرارية الحياة طبقا للمنهج الملائم لحالته الجسمية والعقلية والاجتماعية ، [الشاذلي ١٩٧٩ : ٢٤١] .

وقد وافقت الأبحاث الأمبريقية ما توصل إليه الفقهاء من دراستهم للأصول الشرعية في تحديد سن التمييز وأهميته باعتباره سن انتقال من مرحلة ارتبطت بمعايير « طفولية » إلى مرحلة ترتبط بظهور معايير تقترب نوعا ما من معايير الكبار (adult morphic) ويتحدد من خلالها المسار الذى سيكون عليه الفرد في مستقبله ويتضح اتضاحا ليس من السهل تبيّنه في المرحلة السابقة ، فأشارة النتيجة التى توصل إليها الباحثان « كيجان » و « موص » من استعراضهما لمجموعة كبيرة من الأبحاث والدراسات حول النمو الإنساني ، والتى تعتبر أكثر النتائج دلالة إلى أنه بالنسبة لكثير من السمات فإن السلوك الذى سوف يظهر في مرحلة المدرسة الابتدائية يعتبر مؤشرا تنبؤيا للسلوك الذى يظهر في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، وقد قادهما ذلك إلى أن يستنتجا أن السنوات الأربع الأولى من المدرسة الابتدائية (من ست إلى عشر سنوات) تعتبر مرحلة هامة في النمو على أساس أنها – أى هذه السنوات – « تبلور الميول السلوكية التى يحافظ عليها الفرد خلال مرحلة الرشد المبكر .. وأن الأحداث الأولية في هذه المرحلة تشمل :

(ا) التوحد مع الوالدين وما يلازم ذلك من محاولة تشرب قيمهما واستجاباتها للظاهرة .

(ب) ادراك أن التمكن من المهارات الفكرية يعتبر متطلبا ثقافيا إلى جانب أنه مصدر للرضى .

(ج) المقابلة مع مجموعة الرفاق وما يقومون به من تقويمات » [Kagan & Moss: 1962, 272] .

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه باحثون آخرون قاموا بدراسة مشابهة [Sears, et al, 1965] في أن الصبي المميز يمر بمرحلة تخضع لمؤثرات وتتبدى فيها مظاهر استجابات وتنشأ فيها مطالب تختلف اختلافا بينا عن سابقتها

ومن أبرز التغيرات في هذه المرحلة والتى نتطلع لعرضها في هذا الفصل هي :

١ – التغيرات الفسيولوجية
٢ – النمو المعرفي
٣ – المؤثرات الاجتماعية
٤ – محاولات تأكيد الذات
٥ – التوافق المدرسي
٦ – الحاجة النفسية
٧ – مطالب النمو في هذه المرحلة

أولا : التغيرات الفسيولوجية :

يختلف الصبي المميز في مجمله اختلافا بيّنا عن الصبي غير المميز ولعل نظرة إلى تلاميذ المدرسة الابتدائية – أو على الأقل الصفوف المتأخرة منها – يرينا أفراداً أقرب إلى الكبار منهم إلى الصغار وتتضح بينهم الفروق الفردية في النمو الجسمي وتبدو نسب أبعاد الجسم أكثر تبدلا وسمات الوجه أكثر تمايزا عنهم في مرحلة الروضة . ورغم تأثر النمو الجسمي بالعوامل البيئية المتمثلة في نوعية الغذاء والمناخ السائد ، وبغض النظر عن العوامل الوراثية فإن هذه النظرة تمكننا أيضا من اكتشاف فروق نمائية بين الجنسين في هذه المرحلة . فالطفرة النمائية – growth spurt. تحدث عند البنات قبل حدوثها عند البنين بعامين وهذا يجعل البنات في هذه السن يتعرضون لمعدل أسرع في النمو فيظهرن أطول قامة وأثقل وزنا من أندادهن من البنين (Tanner, 1970) ويكون لهذا الأمر شأن بالغ الأهمية في تأثيره على مفهوم الذات في هذا السن .

ثانيا : النمو المعرفي :

مع بداية هذه المرحلة تبدأ مرحلة النمو المعرفي يطلق عليها جان بياجيه مرحلة العمليات الفكرية العيانية . وتتميز هذه المرحلة بتواجد بعض التركيبات المعرفية التى كانت غائبة في المرحلة السابقة لها وهي مرحلة ما قبل العمليات الفكرية ، مثل :

١ – القدرة على الانتباه الانتقائي .

٢ – تكوين المفاهيم .

٣ – مبدأ ثبات المادة .

٤ – التعقل المنطقي .

٥ – تزايد المهارات التمثيلية المتمثلة في قدرة أكبر على استخدام الرمز .

٦ – القدرة على لعب الأدوار .

وسنتناول هذه النقاط بالتفضيل :

القدرة على الانتباه الانتقائي : رغم أن الأطفال دون هذه المرحلة حتى الرضع منهم يتمتعون بنوع من الانتباه الانتقائي أظهرته الأبحاث التى أجريت عليهم باستخدام بعض المثيرات المتنوعة مثل وجه الإنسان مقابل المثيرات غير المنتظمة [Fantz & Miranda, 1975] يجعله أقدر على الانتقاء وتركيز الانتباه على الجوانب المعنية ويهمل أو يتجاهل الجوانب الأخرى غير المعنية ، وهو ما يحتاجه في هذه المرحلة التى سيتعلم فيها التمييز بين الحروف والأرقام التى قد تبدو متشابهة كما تقوم الخبرة السابقة لديه بتحديد الجوانب التى يلزم التركيز عليها [Hale & Morgan, 1973] .

٢ – **تكوين المفاهيم** : تستلزم القدرة على تكوين المفاهيم القدرة على التمايز والقدرة على التعميم باعتبار أن المفهوم تكوين فرضي مجرد يجمع مفردات جنس معين من المواد سواء كانت كائنات أو أنماط سلوكية أو صفات توضيحية أو علائقية ، ويفصله عن مفردات جنس آخر . وقد تتراوح هذه المفاهيم من بسيطة إلى معقدة ومن ثم فإنها تبني على القدرة على التصنيف البسيط والمتعدد وهي قدرة تتواجد عند الصبي المميز مع بداية هذه المرحلة وتتطور بصورة أكثر مع نهايتها عندما يستطيع إدراك العلاقات بين الأحداث واستنباط القواعد وفرض الفروض [Flavell, 1970] وقد وجد بعض الباحثين [Winer, 1974] تقدما ملحوظا بين الأطفال بين السابعة والتاسعة من عمرهم وهي فترة تقع في مستهل المرحلة موضوع هذا الفصل .

ويختلف تكون المفاهيم لدى الصبي المميز عنه في المرحلة السابقة فتصبح عملية ابتكارية لا يرتبط فيها المفهوم بأشياء فردية مثلما يحدث في المرحلة السابقة

وإنما « تعبر عن تقريبات للمفاهيم التى يستخدمها الكبار . فالمدرس لعلاء يعني أى فرد من المدرسين الأربعة الذين يوجودون في المدرسة التى يتعلم فيها وبالنسبة لوالده يعني المدرس أو أى شخصي له علاقة تربوية مع شخص آخر في الماضي أو الحاضر أو المستقبل في أى مكان على وجه الأرض » [بهادر ، ١٩٨١ ٢٨١] وتزداد المفاهيم تجريدا ووضوحا أيضا مع اقتراب الصبى المميز من نهاية هذه المرحلة فمثلا نجد أن مفهوم الفراغ أصبح أكثر تمييزا لديه ويمكنه التعرف على أبعاده وربماقياسه . كما أن القدرة على تمييز الاتجاهات المكانية وتحديد اليمين واليسار تتدرج في النمو سريعا وقد تكتمل مع نهاية هذه المرحلة . كما أن مفاهيم أخرى أكثر تجريدا مثل مفهوم الزمن والقدرة على رؤية علاقات السبب والأثر ومفهومي الموت والحياة واعتبارات الضدّية فيهما لا تنمو فجأة لدى الصبي المميز وإنما يصير إدراكها وربما التمكن منها على نسق تدريجي ، وقد لا يكتمل هذا الإدراك أو ذلك التمكن منها على نسق تدريجي ، وقد لا يكتمل هذا الادراك أو ذلك التمكن مع نهاية هذه المرحلة ولكن الفرق يبدو واضحا بينه وبين المرحلة السابقة ، [بهادر ، ١٩٨١] .

٣ — **مبدأ ثبات المادة** : رأينا غياب القدرة على تفهم مبدأ الاحتفاظ أو ثبات المادة من ناحية الكم أو العدد أو المساحة أو الحجم مع تغير شكلها في المرحلة السابقة ، ولكن هذا النقص يبدأ في الاستكمال مع بداية هذه المرحلة حين يستطيع الصبي المميز أن يعي مبدأ ثبات المادة وإن كانت هذه القدرة تأتي بالتدريج ، فالعمليات الارتباطية الفعلية التى تتصل بالقدرة على تفهم مبدأ ثبات المادة لا تأتي فجأة وإنما تستغرق وقتا طويلا قد يستمر في بعض الأحيان طوال هذه المرحلة ، فلا عجب أن كثيرا من الاختبارات التى أجريت على تلاميذ المرحلة الأبتدائية ، وجدت نسبة ليست بالقليلة غير قادرة على القيام بتفهم مبدأ ثبات المادة من ناحية الحجم (٥٣ ٪) بينما وجدت نسبة أقل كثيرا (١٣ ٪) غير قادرين على تفهم مبدأ ثبات المادة من ناحية الكم ، وهذا دليل على أن الطفل يظل حتى سن الثانية عشرة معتمدا على الإدراك الحسي قبل أن يعتمد على العمليات العقلية [Elkind, 1971] أما بالنسبة للكيفية التى يكتسب بها الصبي المميز لهذا المبدأ أو السبب في اتباع هذا الاكتساب ترتيبا معينا فما زال الأمر بعيدا

عن فهم علماء نفس النمو [CRM, 1975,: 271] .

٤ – **التعقل المنطقي** : تتميز المرحلة السابقة بعدم المنطقية في التعقل والتى تتمثل في التوليفية والاصطناعية والظاهراتية واضفاء الحيوية على الأشياء ولكن الصبي المميز تتزايد قدرته على القيام بالعمليات الفكرية مثل تكوين الفئات وتجميع الأشياء في فئات فرعية ومقلوبية العمليات والقيام بالعمليات الحسابية مثل الجمع والطرح والإحلال والضرب والقسمة وترتيب العناصر ورغم أن الصبي في هذه المرحلة يدرك كثيرا من العلاقات المركبة فهو يستطيع التصنيف وتضمين الفئات وتقدير العلاقة بين الشيء والفئة الفرعية والفئة الكلية إلا أن تفكيره يصادفه كثير من المحددات ، وتتضح هذه الصعوبات عند تناوله للمشكلات اللفظية وفى تكوين اتجاهاته نحو القواعد والمعتقدات المتعلقة بأصول الأشياء والأسماء فهو يلجأ إلى المحاولة والخطأ بدلا من فرض الفروض والوصول إلى النتائج أى أن تفكيره مازال مرتبطا بالخبرة الحسية وقاصرا على اتمام العمليات الرمزية – وبالنسبة للعمليات الحسابية فهي تتصاعد في تعقيدها على هيئة مراحل متعاقبة وتتضمن على سبيل المثال عمليات التصنيف والترتيب وتكوين مفهوم العدد والعمليات الأساسية لمنطق المجموعات والعلاقات الرياضية وتعتمد هذه القدرات على ظهور بنيات – Structures لدى الصبي مثل :

(ا) التجميع أى وضع الأشياء معا لتكون مجموعة ، الاحتواء في المجموعات ، تجزئة مجموعة إلى مجموعات جزئية ، ترتيب العناصر بطريقة ما ، ترتيب الحوادث حسب تواريخها ، ومثل .

(ب) المعكوسية أى ادراك مقلوبية العملية أو اتجاهها المضاد مثل « إذا كانت ٢ + ٣ = ٥ فإن ٥ – ٢ = ٣ أو أن ٥ = ٢ + ٣ كما أن (+ ٢) عكس (– ٢) .

(جـ) التعدى فمثلا إذا كانت أ أكبر من ب ، ب أكبر من جـ فإن أ أكبر من جـ . إلا أن هذه العمليات لا تتم إلا على المستوى المادى والمعالجة الحسية للأشياء (فاستخدام الرموز مثل أ ، ب ، جـ لا يأتي إلا مع نهاية هذه المرحلة) أو تكون الرموز ملتصقة بمدلولاتها الحسية [أبو العباس ، العطروني ، ١٩٧٨] .

ورغم أن تفكير الصبي في هذه المرحلة لا يصل إلى السلامة المنطقية الكاملة إلا أن تخلصه من أنماط التفكير غير المنطقى يبدو واضح ، وقد دلت نتائج الأبحاث التى أجريت على الأطفال بين السادسة والثانية عشرة إلى أن نسبة « الأطفال » الذين يتحولون من الاصطناعية(*) إلى أفكار قائمة على السببية المادية ، تتزايد مع ازدياد سنين العمر – كما أن نسبة ظهور هذا النمط المتقدم من التعقل تتزايد عند الطفل مع تقدمه في العمر فبينما استخدم ٧٤ ٪ من « أطفال » السابعة تفسيرات قائمة على الاصطناعية في تفسيرهم لظاهرة « الليل » فإن ١٠ ٪ فقط من « أطفال » الثانية عشرة هم الذين لجأوا إلى مثل هذا النوع من التفسير ، [CRM, 1975: 273] .

٥ – تزايد المهارات التمثيلية المتمثلة في قدرة أكبر على استخدام الرمز :

تتميز هذه المرحلة بتزايد القدرة على تعميم الاستخدام للرمز واستخراج المبادىء الأساسية للطفل فرغم أن طفل المرحلة السابقة قد أظهر قدرة على استخدام اللغة إلا أن استخدامه لها يتركز على ارتباطها بمدلولاتها الحسية ومن ثم فإن التوصل إلى

(*) التوليفية : نمط من أنماط التفكير لدى الأطفال غير القادرين على القيام بالعمليات الفكرية ويتم في ربط أفكار أو أشياء معا لا ترتبط بعضها البعض : مثل : الاستدلال المطابق في : البقر يعطي اللبن
الماعز يعطى لبن
البقر ماعز .

الاصطناعية : وتدل على اعتقاد الطفل بأن كل شيء قد خلقه الإنسان عن أجل الإنسان فالبحر قام بحفره مارد عملاق على هيئة البشر من أجل أن يستحم فيه الإنسان حتى « الله » فهو في نظره عملاق يمكن أن يأتى بكل ما يتخيله من خوارق .

الظاهراتية : هي الاعتقاد بأن هناك علاقة سببية بين شيئين أو حدثين لإنهما يحدثان متقاربين ، فإذا خرج الأب إلى مكان معين وأمطرت الدنيا فإن خروج الأب إلى هذا المكان ثانية يجعل الطفل يتوقع حدوث المطر .

اضفاء الحيوية على الأشياء : اضفاء الوعى والحياة على الأشياء كالتحدث إلى الكرسي باعتباره كائنا حيا ذا مشاعر .

جوانب الرمز التى يمكن أن نفيد في تعميمه على أشياء مماثلة لا يتهيأ له لذا يظهر عجزا عن التعميم الصائب ، واتجاها نحو التعميم الخاطىء القائم على العلاقات الظاهراتية ، فلكي يكون الرمز مفهوما لديه يجب أن يكون مدركا لمدلوله سواء كان شيئا ما أوحدثا معينا أو علاقة بذاتها وقد يتحقق ذلك في المرحلة السابقة ولكن القدرة على تضمين أشياء أو أحداث أو علاقة أخرى داخل إطار هذا الرمز لا يتحقق غالبا إلا في هذه المرحلة . ولذا فإننا قد ننخدع بأداء « الأطفال » اللغوى وأن طلاقتهم اللغوية تجعلنا نعتقد خطأ أنهم يدركون المفاهيم وأنهم سوف يفعلون ذلك في مواقف مماثلة وخاصة إذا ما كانت هذه المواقف أسهل من سابقتها .

ويتضح التطور في استخدام الرمز في الاستخدام المجازى للغة والقدرة على فهم الاستعارات وتفهم النكات ، وحل الأحاجي والألغاز . فقد دلت الاستقصاءات التى أجريت حول قدرة « الأطفال » على فهم الاستعارات وما يماثلها من أنماط العلاقة المجازية إلى أنهم في سن الحادية عشرة والنصف يتفوقون على أندادهم في سن السابعة بينما لم تجد اختلافا بيّنا بينهم في سن الحادية عشرة والنصف وبين البالغين في هذا الجانب [Gardner, 1974] كما أن فهمهم للنكات أوالألغاز القائمة على اللعب بالألفاظ والتى تعتمد على المعاني المتباينة لها يتباين عندهم في هذه المرحلة عنه في المرحلة السابقة « فالطفل » في السادسة من عمره لا يستطيع أن يعي النكتة القائمة على تبديل المعني للفظ أو المسار المتوقع للرواية بينما يدركها الصبي المميز . ويبدو أن « طفل » المرحلة السابقة لم يتمكن تماما من اللغة بحيث يستطيع التعرف على دقائقها أو احتمالات تقلب الرموز فيها طبقا للسياق . [Shultz, 1974] .

٦ – **القدرة على لعب الأدوار** : ترتبط القدرة على لعب الأدوار المخالفة وتمثل وجهات النظر الأخرى بالنمو المعرفي ارتباطا وثيقا من ناحية ، وتؤثر في النمو الاجتماعي والتعامل بين الأفراد من ناحية أخرى . وقد تبين لنا أن الطفل في المرحلة السابقة يتميز بالتمركز حول الذات **egocentrism** أى أنه يرى العالم من حوله من وجهة نظره هو وأن الآخرين لا يرون صورة مخالفة لما يراه هو . وقد تتدخل هذه الخاصية في استخدام اللغة كوسيلة للاتصال ، وقد أشارت نتاج الدراسات التى

أجريت على قدرة « الطفل » على مواءمة اللغة المستخدمة في الإتصال إلى المستوى المستمع إلى تزايد هذه القدرة مع تقدم العمر . فعندما طلب جون فلافل من « الأطفال » أن يقوموا بشرح كيفية القيام بلعبة معينة لشخصين أحدهما معصب العينين والآخر ينظر ما يقومون به ، وجد أن الأطفال الصغار لا يفرقون بين ما يقولون للشخصين بينما لجأ الكبار إلى تقديم شرح أوفَى للشخص المعصوب العينين [Flawell, 1970] .

وقد وافق ذلك ما أشارت إليه الأبحاث حول استخدام « الأطفال » لبعض الألفاظ ذات المعنى الخاص باعتبار معناها معروفا على العموم كأن يقول الطفل مثلا أن : « هذا لون فستان أمي » [McNeill, 1970] وهذا يدل على أن الصبي المميز والذى يتمتع بالقدرة على القيام بالعمليات الفكرية الحسية يسير سيرا حثيثا تجاه التخلص من التمركز حول الذات وما يشكل ذلك من قدرة على إقامة علاقات اجتماعية قائمة على تفهم وجهات النظر المخالفة تمثل مواقف الآخرين من ناحية إلى جانب التخلص من تمركز التفكير من ناحية أخرى وما يعني ذلك من إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التى يتعرض لها والمشكلات التي تجابهه وتقوم عملية لعب الأدوار ، بجانبيها المعرفي والاجتماعي بدور هام في نمو الأفراد الأخلاقي بصفة عامة ونمو الحكم الخلقي بصفة خاصة ففي المرحلة السابقة تتميز رؤية الطفل المتمركزة حول الذات بعدم القدرة على احتواء آراء الآخرين أو التعامل مع الأحداث منفصلة عن خبرته الذاتية فالخطأ هو ما عوقب عليه والصواب هو ما كوفىء هو عليه بغض النظر عن الأمر ذاته ولكن الصبي المميز حينما يأخذ في اعتباره آراء الآخرين يعمل بما يرضيهم ويحوز استحسانهم أى أنه ينتقل من المستوى الأول عند كولبرج (ما قبل العرف والقانون) إلى المستوى الثاني (العرف والقانون) ، [Selman, 1971] .

كما أن القدرة على لعب الأدوار وفهم موقف الآخرين مما يفعله يزيد من قدرته على توقع نتائج أعماله ومن ثم فإن التفكير في أى ممارسة تمثل انتهاكا للعرف والقانون تؤدى إلى استثارة الإحساس بالذنب كما أن أى اعتداء على الآخرين يوجب إعادة الأمور إلى نصابها وهذا في حد ذاته يعتبر منشأ للحس الخلقي والمعيار للسلوك الأخلاقي [McMichael & Grinder, 1966] .

ثالثا : المؤثرات الاجتماعية :

يخضع الصبي المميز لتأثيرات اجتماعية تتمثل في أربع قوى رئيسية :

١ - أفراد الأسرة المتمثلون في الوالدين والأخوة وذوى القربى على مختلف درجاتهم وتباين أثرهم .

٢ - المدرسون والقائمون بالعملية التربوية داخل المدرسة .

٣ - مجموعة الرفاق سواء الصف أو رفاق اللعب .

٤ - أنماط التربية غير المقصودة التى تهيؤها وسائل الإعلام العامة .

وسنتناول كل قوة من هذه القوى ببعض التفصيل :

١ - أفراد الأسرة المتمثلون في الوالدين والأخوة وذوى القربى على مختلف درجاتهم وتباين أثرهم : يستمر التأثير الأسرى على الصبي في هذه المرحلة حيث يظل الوالدان والأخوة وذوو القربى مصدرا للتوجيه المباشر المتمثل في الأوامر والنواهي والترغيب والترهيب - وغير المباشر المتمثل في القدوة الملاصقة للطفل خاصة وأن الصبي ما زال يعتبرهم مصدرا للحنان وملاذا للحماية وموردا للإشباع المادى والنفسي وذلك إذا ما وضعنا في اعتبارنا التعلق الاجتماعي الذى نشأ تجاههم خلال المرحلة السابقة والتنميط الجنس الذى تحدد من خلال هذا التعلق ويتباين هذا الأثر طبقا للوسط الأسرى الذى يتم فيه ، فالصبي الذى ينشأ في أسرة نووية تتكون من الأب والأم يختلف عن ذلك الطفل الذى ينشأ في أسرة ممتدة يكون فيها تلاصق الإقامة معضدا للتلاصق في الرحم والقرابة ، ويتمثل الرابط العائلي في المحافظة على الروابط القوية بين أفرادها سواء كانت هذه الروابط نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو ربما سياسية وفي المجتمعات الإسلامية نجد أن تبادل التأييد بين أفراد الأسرة الممتدة والمشاركة في المسئوليات وامتداد مظلة الحنان والرحمة والرعاية لا يعتبر أمرا مرغوبا فيه فحسب وإنما يصل إلى حد الإلزام القانوني في إطار الشريعة الإسلامية حيث يجد الوالدان أفراد الأسرة الكبيرة النصح والتعاطف والرفقة الطيبة ويخلق هذا التفاعل الاجتماعي الممتد مناخا تقل فيه حدة المشكلات وتزدادفيه مصادر الرعاية وقد تنعدم فيه الحاجة إلى وجود بدائل حين

يغيب أحد الوالدين فيجد الصبي الرعاية والحب والتربية السليمة في بيت الأسرة الكبيرة الذى لا يخلو من أحد أفرادها ومن ثم فلا يتكون عند الوالدين أو أحدهما شعور بالذنب تجاه ما يتعرض له ولدهما من إهمال أو تخلي كما أن ذلك سوف يؤدى إلى تناقض الفجوة بين الأجيال المختلفة ، [الفاروقي ، ١٩٨٤] .

ومن المتغيرات التى لها دورها في حجم التأثير الاجتماعي لأفراد الأسرة وضع الصبي ذاته بالنسبة للوالدين وللأسرة الكبيرة مثل ترتيبه الولادى ومتغير الذكورة والأنوثة وما يتمتع به من مكانة خاصة ، بالإضافة إلى الطريقة المستخدمة في التربية ومدى ما تمتع به من ثبات واستمرارية .

ويجدر بنا أن نشير هنا إلى المنحى الاستقلالى للصبي المميز كمظهر يميز العلاقة بينه وبين الآخرين . وقد سبق أن أشرنا إلى أن المراحل الأولى من حياة الطفل تتبدى فيها مظاهر الالتصاق بالأم والتعلق بالأفراد الذين يقومون برعايته ويجد المتعة والإشباع في التعامل معهم والقلق والخوف في الانفصال عنهم والأمن والأمان في الاقتراب منهم وربما الالتصاق الجسدى بهم . ولكن هذا التعلق يتعرض لعملية تبدل واضحة ويأخذ طابعا آخر عند الصبي غير المميز عندما يتحول إلى نوع من الاعتمادية dependence ويميز علماء نفس النمو بين نوعين من الاعتمادية : عاطفية وتشير إلى علاقة الطفل بالناس حيث يجد فيها التأييد العاطفي منهم ، ووسيلية وتشير إلى علاقة الطفل بالبيئة حيث يجد فيها المساعدة على تحقيق ما يريد أو حل موقف صراعي يتعرض له . وتشير الدراسات إلى وجود ارتباط عالي بين الاعتمادية العاطفية والوسيلية في المراحل المبكرة من العمر يتضاءل بمرور الزمن ، ومع بداية هذه المرحلة تتحدد الفروق الفردية بالنسبة لهذا المتغير ، فبينما ينحي الذكور منحى الاستقلالية فلا يلجأون إلى أمهاتهم كثيرا للسؤال عما يجابههم من أمور يميلون إلى تأكيد ذاتهم ، ينحي الإناث منحي يتميز بالاعتمادية واللجوء إلى كنف أمهاتهن كثيرا للسؤال عما يجابههن ويستمر هذا النمط في المرحلة التالية خاصة عندما يتوافق هذا السلوك مع نمط الثقافة السائدة ، [CRM, 1975: 251-252] .

٢ – المدرسون والقائمون بالعملية التربوية داخل المدرسة :

عندما يصل الصبي إلى سن السادسة تصبح المدرسة قوة تطبيع اجتماعية لها شأنها ، وبما أن المدرسة مؤسسة اجتماعية فإن العمل الذى تقوم به ينبثق من قيم المجتمع وفلسفته ، ويصوّر بطريقة مباشرة على هيئة المناهج الرسمية وبطريقة غير مباشرة على هيئة الأفراد القائمين بالعملية التربوية داخلها باعتبارهم نماذج بشرية لهذا المجتمع ، بعد أن كان الصبي يجد في والديه الشخصيات الأسرية اللصيقة به النماذج الوحيدة التى تسمح له باتخاذها قدوة ، فينتقل من مجرة الوالدين إلى مجرة أوسع « desatellization » [Ausubel, 1970] وبالنسبة للمناهج الدراسية فيه في معظمها تركز على المهارات الثلاثة الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب وهي ما تقوم به فعلا المدارس التقليدية بالاضافة إلى بعض الدروس الدينية والألعاب الرياضية . أما الاتجاهات الحديثة في المدارس الابتدائية مثل الفصول المفتوحة أو المدارس ذات الفصل الواحد أو غير ذلك مما يدخل في نطاق تمييع الحدود بدلا من تأكيدها فإن مثل هذه الاتجاهات لم تثبت مكانتها أو كيانها داخل مجتمعاتنا . وبغض النظر عن نوعية المنهج وطرق التدريس المستخدمة فإن دخول الصبي المدرسة يعني أنه يواجه نظاما مقننا يلزمه بمواعيد دقيقة وأنظمة محددة ومحكات معيارية ومرجعية بالنسبة لقدراته تتمثل في علاقته مع أقرانه في الفصل وعلاماته في المواد الدراسية ، وقوانين يلزمه اتباعها وينشأ عن انتهاكها نوعا من العقاب . وعلاوة على ما تقدم بشأن النظام المدرسي فإن التفاعل بين الصبي وبين النماذج البشرية داخل المدرسة من المدرسين وغيرهم تؤثر تأثيرا كبيرا على نمو شخصيته .

ويعتمد اعتبار أهمية التفاعل بين الصبي ومدرسيه في تحديد نوعية الإضافة إلى بناء الشخصية لدى الصبى على افتراض أن هناك نوعا من الألفة العاطفية (emotional intimacy) مثلما يوجد نوع من الألفة الفكرية – Intimancy Intellectual بين المدرس والتلميذ ، وهذه الألفة تجعل احتمالات التوحد النفسي (identification) أمرا غير مستبعد . وهذا يلقي على أكتاف القائمين بالعملية التربوية في هذه المرحلة مهمة سامية وفعالة حيث إن أنماط الشخصية الحقيقى يتم

تثبيته عادة في المراحل الأولى من العمر وعن طريق الخبرات الأولية في التعامل وهو ما يطابق هذه المرحلة ولعل أهم ما يحتاجه الصبي في هذه المرحلة هو التقبل واذكاء الإحساس بالإنجاز ، ولا يتعارض ذلك مع ما سبق أن أشرنا إليه من وجوب الالتزام بنظام دراسي مقنن حيث إن التقبل واذكاء الإحساس بالإنجاز يتصلان بالتفاعل الدينامي داخل إطار هذا النظام ، ولا يهددانه بل إن الالتزام بهذا النسق من التفاعل وبذلك النظام المقنن يجب أن يكون ممارسة داخل المدرسة بين جميع العاملين بها حتى يتسم التأثير بالعمومية ولا يحس الصبي بالتناقض بين ما يرى وما يسمع .

٣ - **مجموعة الرفاق** : مع دخول الصبي المدرسة الابتدائية تتزايد مجموعة الرفاق في حجمها وأهميتها حين يجد الصبي نفسه مع عدد كبير من الأقران من نفس عمره مع اختلاف مشاربهم يريدون تحطيم حاجز الغربة داخل المكان الجديد ، ويتخذ الالتصاق بالرفاق عمقا جديدا وقوة أكبر مع تخلص الصبي من التمركز حول الذات كما أشرنا في المرحلة السابقة ومع زيادة هذا العمق وتلك القوة فإن التأثير الناتج عن التعامل مع الرفاق يعتبر أمرا جديرا بالاعتبار والدراسة . ومما يزيد من أهمية التركيز على هذا التأثير أن الكائن البشرى على اطلاقه لا يستطيع أن يخبر فرديته أو ينميها أو يعبر عنها أو أن يتمتع بمكانته إلا من خلال نسق تفاعلي مع جماعة تتسم بالتكوين المنظم وتكون بمثابة وحدة اجتماعية وتتكون هذه الوحدة الاجتماعية من عدد الأفراد يقفون على أسس متعارف عليها بينهم ويحملون مجموعة من القيم والمعايير التى تنظم سلوكهم كأفراد وتعاملهم كجماعة [Sherif, 1964] وفي واقع الأمر فإن الأسرة الممتدة تعطي للصبى إحساسا بالهوية الاجتماعية وخاصة داخل نمط الأسرة الممتدة حيث تتهيأ للصبي فرصة الرفقة مع أفراد ذو سن متقاربة لسنه ، وهو ما تهيئه له المدرسة ولكن على نطاق أوسع ولكن كلا المؤسستين (الأسرة والمدرسة) قد لا يشبعان حاجة الصبي لتكوين هوية مع أشخاص على قدم المساواة في المكانة [Parsons, 1959] [Piaget, 1932, 1951] حين يكون التفاعل بينهم تحت ظلال من التدخل الإشرافي للكبار مما قد يجعل هدف هذا التفاعل الارتفاع إلى مستوى توقعات هؤلاء الكبار قبل توقعات الأقران ، ويعتبر التعامل مع الأقران مرحلة

انتقال من التعامل المحدود داخل المنزل إلى التعامل مع أفراد الثقافة ككل ، خاصة وأن جماعة الرفاق تعكس إلى حد كبير الوسط الاجتماعي الذى نشأت فيه ، وما يمثله هذا الوسط من قيم رئيسية وطموحات وأهداف نمائية ومعايير أخلاقية [Campbell, 1964] وتتزايد أهميته في المرحلة التالية ولكنه في هذه المرحلة يختلف اختلافا كبيرا عنه في المرحلة السابقة ، وذلك لوجود المحددات التى سبق أن أشرنا إليها اجمالا أثناء حديثنا في الفصل السابق .

ويمكن تلخيص العوامل المحددة للتعامل مع جماعة الرفاق في المرحلة السابقة فيما يلي :

(ا) عدم الكفاءة الحركية تحدد من قدرة الصبي غير المميز على الاشتراك في كثير من أنماط اللعب المشتركة والتى تعتمد على الأداء الحركي .

(ب) سمات النقص في القدرات المعرفية التى تميز المرحلة السابقة تجعل الصبي غير المميز غير قادر على ادراك حاجات الآخرين وأحاسيسهم ومن ثم فلا يستطيع ادراك أهداف الجماعة وتوقعاتها ولعب الأدوار المخالفة .

(ج) عوامل الإعاقة الناجمة عن العجز عن الاتصال والتبليغ تؤثر تأثيرا سلبيا على حجم التفاعل بين أفراد جماعة الأقران حتى عند تحسن الآداء اللغوى بطريقة كافية للتعبير عن رغباته فإن التمركز حول الذات يجعله مهتما بوجهة نظره هو باعتبارها وجهة نظر الآخرين .

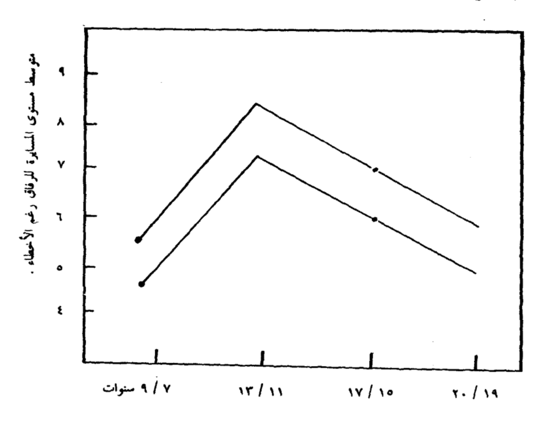
(د) المدى القصير للاهتمام وعدم القدرة على التركيز المتواصل تحدد من قدرة الصبي غير المميز على الانخراط في تفاعل يتسم بالاستمرارية والتركيز مع أقرانه .

(هـ) الجهل بقواعد التعامل الجماعي وحقوق المشاركة تستثير صراعات غير ضرورية بين أفراد الجماعة تنهي التفاعل بين أفرادها قبل أوانه [Ausubel, 1970] .

ومع ما يتعرض له الصبي من تغير منتظم في سبيل المستويات الأعلى من القدرات المعرفية والاجتماعية ينتفي أثر هذه المحددات مما يجعل الصبي المميز قادرا

على التفاعل مع الأقران والتأثر بهم حيث إن « جماعة الأقران يمكن اعتبارها مجالا لممارسة الاستقلال عن سيطرة الراشدين إلى الراشدين ، ولذا فلا عجب أن يتحول السلوك من مجرد الاستقلال عن الراشدين إلى أنماط تستثير عدم القبول منهم بل إن هناك وظيفة أخرى هامة جدا هي امداد « الطفل » بمصدر للقبول والتقبل من غير الراشدين » . [Parsons, 1959: 305] .

وقد أشارت نتائج الدراسات التى أجريت على تأثير الرفاق كما يتمثل فيما يصدر عن الفرد من أشكال المسايرة للجماعة إلى تزايد هذا التأثير في هذه المرحلة عن المرحلتين السابقة لها واللاحقة لها [Costanzo & Show, 1966] (شكل ٦ - ١) .



شكل ٦ - ١
يلخص نتائج الدراسة التى قام بها كوستانزو وشو . ويبدو فيها ارتفاع تأثير الرفاق خلال هذه المرحلة عن المرحلتين السابقة واللاحقة [CRM, 1975.: 297]

ويرى هرتاب [Hartup, 1970] أن انخفاض هذا التأثير بعد هذه المرحلة يرجع إلى تزايد القدرة على تعزيز الذات وتقويم أنماط السلوك ومن ثم اللجوء إلى ممارسة النقد الذاتي وربما العقاب الذاتي .

٤ - أنماط التربية غير المقصودة التى تهيؤها وسائل الإعلام العامة : ثمة وسائل شائعة يلجأ إليها الصبيان وتتيسر لهم وخاصة مع التقدم التكنولوجي والتغير الحضارى الذى يتعرض له المجتمع الإنساني كله فأصبحت هناك برامج خاصة لمختلف الأعمار تبثها قنوات التلفزيون وموجات الإذاعة إلى جانب مسرحيات وأفلام خاصة بهم ، وتاثير هذه الوسائل على الأفراد لا يمكن تجاهله . ومع النمو المعرفي الذى يصاحب هذه المرحلة تزداد القابلية للتأثر بالرسائل الضمنية داخل هذه البرامج المتمثلة في أنماط السلوك المعروضة فيها ويتخطى تأثيرها المعلومات الصريحة أو التسلية إلى اكتساب الاتجاهات والقيم . خاصة وأن الصبي المميز ورفاق عمره يميلون إلى هذه الوسائل أكثر من غيرها في الحصول على المتعة وتصل ذروة الاهتمام بها في الفترة ما بين السادسة والرابعة عشرة من عمرهم [Brown, 1954] ورغم أن البرامج - وخاصة أدومها وهي برامج التلفزيون - تحمل في ذاتها وسائل الإثارة والتشويق التى تجذب المشاهدين من هذه الأعمار إليها إلا أن كثيرا من الآباء والأمهات يميلون إلى استخدام التلفزيون لإشاعة جو من الهدوء والسلام داخل المنزل وإن كانوا يدركون الأثر السلبي لما تحمله برامجه من رسائل تعليمية .

فقد جاء على لسان أحدى الأمهات عند سؤالها عن الدور الذى يلعبه التلفزيون في منزلها مع أطفالها « إنني أترك الأولاد أمام التلفزيون ليشاهدوا ما يريدون من تمثيليات حتى ينشغلوا عني لكي أنتهي من أعمالي المنزلية ومن المفروض أن يكون التلفزيون وتمثيلياته وسيلة تسلية ونفع حيث تستطيع أن تترك له الأم أطفالها وهي مطمئنة عليهم ولكني لا حظت أنهم يستعملون من الألفاظ ما يسبب لى كثيرا من الحرج » .

وكل هذه العوامل مجتمعة تشير إلى شيوع استخدام هذا الجهاز وتأكيد دوره (كمصدر) من مصادر التسلية وأنماط التعليم المقصودة وأشكال التعليم المصاحب ومن ثم وجوب أخضاعه للاستخدام الرشيد سواء من جانب القائمين

عليه أو من جانب الراشدين في الأسرة - والجهاز التلفزيوني إلى جانب كونه مصدرا للتسلية ونمط من أنماط اللعب الذى يتسم بالسلبية والتلقي من جانب المشاهد إلا أنه أصبح عاملا مشتركا في نمط آخر من أنماط اللعب وهي ألعاب الفيديو التى أصبحت أكثر انتشار وتنوعا في هذه الآونة خاصة وأنها أكثر ملاءمة في هذه السن عن ما قبلها.

وقد أشارت دراسة قامت حول تأثير هذه الألعاب على الأفراد في هذه السن وآراء كل من المدرسين والآباء تجاه هذا التأثير إلى أن هذه الألعاب لها وتأثير إيجابي يتمثل في ازدياد القدرة على الأداء العقلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ولكن لها تأثير سلبي يتمثل في ازدياد الانفعالية والتوتر وخلق التنافر والتباعد بينهم وقد تنتقص جزءاً كبيرا من وقتهم ولكنها على أية حال أفضل من مشاهدة برامج تلفزيونية تتسم بالعنف والعدوانية ، [البيلاوى ، ١٩٨٣] .

رابعا : تأكيد مفهوم الذات :

يقصد عادة بمفهوم الذات « تجريد الصفات الأساسية والمميزة للذات والتى تفرق بين ذاتية الفرد والأفراد الآخرين والبيئة المحيطة » . [Ausubel, 1970: 245] وقد تأثرت الأبحاث التى أجريت على الأطفال في المراحل التى تسبق هذه المرحلة ببعض النقائض التى جعلت منهجيتها العلمية مهتزة . ففي غياب التقرير اللفظي من جانب الطفل حول ادراكه لذاته وللكون المحيط لجأ الكثيرون للتمعن والتلميح والاستنباط من الطريقة التى يعامل بها والمتطلبات التى تفرض عليه وردود الفعل التى يبديها ومما يعني ذلك عن بعد عن الموضوعية أو تأثر النتائج بتوقعات الكبار والمقاربة التى تتأثر بصبغة الراشدين .

وقد لجأ الباحثون إلى قبول هذه النتائج بغض النظر عن مثل هذه النقائض من أجل استكمال الصورة حول تطور مفهوم الذات . ولكن مع بداية هذه المرحلة فإن الطفل يمكنه استخدام التعبير اللفظي للدلالة على العناصر المميزة لذاته ومدى تصوراته للتوقعات منه ولديه مع تطور القدرة التنبؤية التى أشرنا إليها في الجزء السابق والمرتبطة بالقدرة على لعب الأدوار المخالفة وما يصاحبها من قدرة على

تقويم الذات (Self-evaluation) وحساب ردود الفعل الذاتية (Self-reaction) وتبلور المقدرة على نقد الذات (Self- critical Capacity) فقد يتخطى الصبي المميز الإحساس بالذنب وأصبح المجال مفتوحا أمامه لكي يمارس إثبات ذاته من خلال الصراع بين الإحساس بالتمكن والإحساس بالنقص [Erikson, 1963] .

ويشير إريكسون إلى « أن الأطفال » بدخولهم المدرسة الابتدائية يحسون بمذاق خاص للخبرة التربوية لا تتيسر لهم في ما قبل ذلك فهم الآن يجابهون مهمة عرض أنفسهم على مهارات وأداءات معينة تتخطى حدود التعبير الجسدى في اللعب أو توظيف حركة الأطراف في اكتساب المتعة فعليهم الآن أن « يعملوا » بهدف الحصول على اعتراف الآخرين حين يحققون ما يرجى منهم . وعندما يتحقق لجهودهم النجاح ينشأ لديهم الإحساس بالمقدرة ، تعتبر نتيجة الصراع في هذه المرحلة حاسمة بالنسبة للمسايرة الاجتماعية للصبي حين يتمكن من الانجاز بنفسه ومع الآخرين وإذا ما فشل الصبي نتيجة لمعوقات بيولوجية أو اجتماعية أو أزكى فيه الإحساس بالفشل فيؤدى به ذلك إلى فقدان الثقة بنفسه والخوف من العمل بمفرده أوبجوار الآخرين بل ومعهم فينشأ لديه الاحساس بالنقص والعجز وضياع هويته بين أقرانه [Erikson, 1963 : 259 - 260] .

كما أن الاختلاف البين بين مستويات طموح الكبار من الصغار وبين قدرات هؤلاء الصغار الفعلية والذى قد يؤدى إلى وجود صراع داخلي – يتباين طبقا لنمط الثقافة التى يعيش فيه الصبي والتربية الأسرية التى ينشأ خلالها فيزداد إحساس الفرد بالإحباط إذا ما كانت متطلبات الثقافة ومعايير الأسرة تفوق امكانياته لا سيما أن بعض الأسر لا تقبل الأخطاء وتؤكد على مستويات الخارجية للإتقان وغالبا ما تكون هذه المستويات تمثل الرشد وتبعد عن الطفولة .

وتجدر الإشارة هنا إلى ما ذكرناه في حديثنا عن طفرة النمو التى يتعرض لها البنات قبل البنين بعامين تقريبا . فبعض الفتيات تأتيهن طفرة النمو ربما في السابعة والنصف رغم أن متوسط حدوثها بين الفتيان عادة في سن الحادية عشرة [Marash, 1964] وسواء كان هذا العمر أو ذاك فإن هناك فروقا بين الجنسين

في معدل النمو في هذه المرحلة لصالح الفتيات وإذا ما قرنا ذلك بمتطلبات الثقافة التي يعيش فيها والتي ترى الفتاة المثالية تتميز بخصائص الليونة والحنان ، الضعف والاعتماد ، بينما ترى الفتى المثالي قوة وصرامة ، قوة واستقلال ، فإن الفتاة في المدرسة الابتدائية يعتريها إحساس بالقلق نتيجة المعكوسية المؤقتة في معايير التفوق الجسدى ، فقد يتعرض مفهوم الذات عند الصبي في هذه المرحلة لصدمة عنيفة عند رؤيته لفتاة في مثل عمره تتفوق عليه في الأنشطة الرياضية وقد تحس الفتاة ذاتها بالمرارة تختلط مع النصر الذى أحرزته وربما أحست بالإحباط عندما يتفوق عليها نفس الفتى بعد سنوات قلائل [Biehler, 1976:459] .

خامسا : التوافق المدرسي :

لا يجب أن يقتصر منظورنا للمدرسة باعتبارها مكانا لنقل أنماط الثقافة المختلفة إلى الصبي أو اكسابه مهارات معينة عن طريق التعليم أو التدريب المكثف المنظم فالالتحاق بالمدرسة يمثل مرحلة ذات مغزى كبير في حياته الاجتماعية فهي عالم جديد مليء بأنماط الاتصال الإنساني المتنوع وما يتطلب ذلك من أشكال التوافق من جانب الصبي الذى يدخل المدرسة لأول مرة حين يتحتم عليه أن يواكب متطلباته وأن يواجه أنماطا من التعامل لم يتعرض لها من قبل فذلك الذى لا يستطيع أن يكون صداقات جديدة سوف يشعر بالعزلة أكثر من غيره وذلك الذى ينتمي إلى أقلية ما قد يشعر بالحساسية تجاه مكانته في الوسط الجديد خاصة عندما يمده هذا الوسط بمجالات المقارنة بينه وبين آخرين من نفس العمر .

وقد يقع كثير من المدرسين وأولياء الأمور في خطأ اعتبار أن التحاق الصبي بالروضة قبل دخوله المدرسة الابتدائية يزيل أسباب عدم التوافق ويخلصه مما يمكن أن نطلق عليه صدمة الوسط الجديد فرغم أن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن الخبرات الإيجابية في التنشئة الاجتماعية التى يتعرض لها طفل الحضانة تساعد على التوافق المدرسي في المدرسة الابتدائية إلا أن هذا الأمر يعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية هذه الخبرات [Thompson, 1944] كما أن دراسات أخرى قد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين « الأطفال » الذين التحقوا بالروضة قبل المدرسة الابتدائية وبين أولئك الذين التحقوا بالمدرسة الابتدائية مباشرة بالنسبة

للتوافق المدرسي ، وأوصت بأهمية وجود خبرات تدريبية سواء للمدرسين أو لأولياء الأمور لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات عدم التوافق [Bonney & Nicholson, 1958] .

ولذا يجب أن نضع في اعتبارنا أن اليوم الذى تطأ فيه أقدام التلاميذ أرض المدرسة الإبتدائية لأول مرة هو أكثر الأحداث إثارة في حياتهم حتى أولئك الذين كانت لهم فرصة الالتحاق بدور الحضانة والرياض فإن دخولهم المدرسة الإبتدائية له وقع خاص حيث إن نوعية الخبرة داخل المدرسة الابتدائية وما تشكله من انفصال واضح عن المنزل ونمط المنهج المدرسي المتميز عن ممارسات الروضة تتطلب قدرا أوفر من التهيؤ من أجل التمكن من بعض الموضوعات المدرسية . أضف إلى ذلك أن الصبى الذى اعتاد على نمط من الحياة تلبى فيه جميع مطالبه أو أغلبها ويتلقى تعليماته من جانب الأب أو الأم أو كليهما ، وقد يبديان بعض المرونة حيالها ويبدى هو بعض التهاون المقبول في تنفيذها .. هذا الصبى قد دخل دائرة أوسع شملت مصادر أخرى للسلطة ومرونة أقل فى التنفيذ فعليه أن يتواءم مع ما يجابهه من تعليمات مدرسين أو أوامر دراسية ومعايير تعاملية تخضع لتقويم السلطة الجديدة والرفاق في الصف . ورغم أن الكثير من القيم والممارسات يتشربها الصبى من خلال تعامله وتفاعله مع مجموعة الرفاق إلا أن السلطة الوالدية ما زال لها في السنوات الأولى اليد العليا في تحديد أنماط السلوك لديه .

وينبثق من متطلبات هذا الوسط الجديد التوقعات التى يكنها الكبار (المدرسون والوالدان) تجاه مستويات الآداء لدى التلاميذ فقد أصبح الهدف من الوجود في المدرسة الابتدائية أكثر تحديدا لديهم ويجمعون عليه تقريبا وينحاز في غالبيته تجاه الإنجاز الأكاديمي المتمثل في التحصيل الدراسي وتبرز أهمية التوقعات الوالدية وطموحات المدرسين في الاعتبار فهي تلعب دورا هاما في استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ولكنها إذا ما فاقت قدراتهم فقد تؤدى إلى أثر سلبي يتمثل في الإحساس بالإحباط والشعور بالنقص الناتجين من عدم القدرة على مواكبة هذه التوقعات أو الوصول إلى المستوى الذى ينشدوه له .

سادسا : الحاجات النفسية للصبي المميز :

إن الاهتمام بالحاجات النفسية للصبي المميز يعتبر في حد ذاته اهتمام بشباب المستقبل وشيوخه فهذه السنوات تمثل مرحلة مميزة في منشأ هذه الحاجات ومظهرها فالحاجات الأساسية للصبي المميز قد تحول محورها من الجانب الفسيولوجي إلى الجانب النفسي وتأتي في مجملها من تفاعل تكيفي مع المجتمع المحيط به واشباع هذه الحاجات يشاعده على النمو المتوازن ويمكن أن يكون أساسا صلبا للنمو السوى في المراحل المتقدمة ويجنّبه الصراع الانتقالي بين هذه المرحلة والمرحلة التالية التى يعتبرها كثير من الباحثين الغربيين ميلاداً جديدا . وهذه الحاجات النفسية لا تبدأ في الظهور في هذه المرحلة دون سابقتها ولكنها تتخذ بعدا جديدا نتيجة المؤثرات التى سبقت الإشارة إليها والتى تتلخص في المنطقية الفكرية العيانية ودخول مؤثرات اجتماعية جديدة تزاحم تأثير الوالدين والأسرة الممتدة وهي في حد ذاتها مطالب للنمو السوى .. ومن هذه الحاجات :

١ – الحاجة إلى الأمن : فالتفاعل المثمر بين الصبي والشخصيات الجديدة عليه مثل المدرسين والأقران لن يتأتى إلا من خلال إحساسه بالثقة في قدراته والاطمئنان إلى توقعاته والأمان في ظروف البيئة المحيطة به مما يبعد عنه القلق والشك فيمن حوله ولا يعني ذلك أن نحيط الصبي بخبرات سارة فقط وإنما يتم ذلك عن طريق إضفاء الثبات على أنماط التعامل معه وإعطاء الخبرات صفة الواقعية التى لا تخلق عنده الغرور أو تحيطه بالتدليل كما أنها لا تسبب له الإحباط أو الإبلاس والصبي في محاولاته الاستقلال لا يستغني عن طلب العون من الآخرين ولكن ما يميز هذه المرحلة هو تنوع مصادر هذا العون .

٢ – الحاجة إلى الحب والتقدير : تبدأ هذه الحاجة في الظهور بشكل واضح في هذه المرحلة حين يبدأ الصبي في إدراك ذاته ويعطي توقعات الآخرين مكانه في حساباته فهو يريد أن يشعر بحبهم تجاهه وتقديرهم له ويطلب هذا التقدير من المحيط الاجتماعي الذى يتعامل فيه ومع أفراده وهذه مرتبطة بإشباع الحاجة إلى الأمن ويتم إشباعها – كما سنرى – من خلال الرعاية المثلى من جانب الرعاة التربويين .

سابعا : مطالب النمو في هذه المرحلة :

مع دخول الصبي المميز دائرة أوسع من التعامل تتميز عن سابقتها بالتنوع وتناقص الحماية مع تعويده الاعتماد على ذاته واتخاذه منحى الاستقلالية ومحاولته تأكيد ذاته في مجابهة ما قد يظهر من مشكلات أو مواقف ، تبرز أهمية هذه المرحلة وتنشأ معها مطالب جديدة للنمو تمثل أنماط الأداء المتوقع وهي في حد ذاتها حقوق للصبي على من له الولاية عليه . وقد أشارت النظريات المختلفة للنمو الإنساني إلى هذه المطالب كل حسب بؤرة اهتمامه وحددها روبرت هافيجرست(*) في تسع مطالب وافقت المنطلق الأساسي في التربية الإسلامية القائمة على التنمية الشاملة للإنسان عن طريق بنائه عقليا وروحيا وجسميا واجتماعيا ونفسيا وسنعرض هنا لهذه المطالب التسعة وواجبات الولاة تجاه تحقيقها .

١ – تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب العادية : ويلزمنا هنا بالعناية بنمو الصبي الجسمي ورعايته صحيا واحترام طاقته الجسمية ويتم هذا الاحترام بعدم تجاهلها من الناحية وتنظيمها وضبط منصرفاتها من ناحية أخرى فلذا يوصي بالسماح للطفل بممارسة ألعابه المحببة فهي تبعث النشاط وتزكي النفس فاللعب أداة تساعد على تربية الصبي وتعليمه ، ووسيلة يعبر بها عن فطرته وصمام الأمن ينفذ منه ما يتراكم عليه من متاعب [الغزالي ، ١٩٣٩ ، ابن مسكويه ١٩٥٩] .

٢ – بناء اتجاهات سوية تجاه ذاته باعتباره كائنا ينمو : ويتم عن طريق اذكاء الإحساس بالانجاز والشعور بالتمكن لديه وتجنب إشعاره بالنقص سواء في البيت أو في المدرسة فعلى الوالدين أن يعدلوا بين أولادهم وأن يمدحوهم بكل ما يظهر من خلق جميل وعدم التمادى في عقابهم وجعله في السر ما أمكن والتغافل عنه إذا لوحظ حياء الصبي وادراكه لخطئه مع وجوب التأديب إذا ما ظهر ما يبرره وعدم الدعاء عليه ، وفي المدرسة حيث يبدأ التعامل مع منهج محدد يحس فيه الصبي لأول مرة بطعم العمل دون اللعب فإن التقويم الذى يتعرض له من

(*) (Havighurst, 1952: 15 - 28).

جانب المدرسين من ناحية والمتمثل في استجابات رفاقه من ناحية أخرى يعطيه الدليل على قدراته وشعبيته بين الآخرين ويساهم في تكوين مفهوم ذات إيجابي عنده وهو ما يجب أن يحرص عليه القائمون بالتربية في هذه المرحلة فيراعون الفروق الفردية ما أمكن [ابن مسكويه ١٩٥٩ و الغزالي ١٩٣٩ ، (Biehler, 1976] .

٣ - اكتساب القدرة على التوافق مع رفقاء عمره : وذلك بتهيئة الاحتكاك المناسب مع رفاقه وإبعاده عن رفاق السوء ومخالطة الفاسدين لأن المخالطة تفسده بالمقارنة والمداخلة كما تتاح له فرصة مخالطة الأخيار منهم وعلى الولي أن يختار المدرسة التى يرى فيها اصلاح أمر الصبي .

٤ - تعلم الدور الاجتماعي المناسب لجنسه : مع نمو القدرات المعرفية لدى الصبى المميز تتزايد قدرته على تمييز النماذج البشرية ودقائق السلوك التى كانت تغيب عنه في المرحلة السابقة ولذا يجب أن تتاح أمامه الفرصة لمعرفة المعايير الاجتماعية السليمة لتحديد هويته والتعرف على متطلبات المجتمع منه باعتباره ذكرا والفتاة باعتبارها أنثى . ولا يجب أن يحس الصبي أو الفتاة بالتمايز القائم على التفاضل في هذه المرحلة وربما يتطلب الأمر التدخل لبيان مبررات أوضاع قائمة خاطئة في ذاتها أو يساء فهمها خاصة تلك النماذج التى تتهيأ من خلال وسائل الإعلام المختلفة .

٥ - تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب : فهذه المرحلة هي « مرحلة اكتساب هذه المهارات » وهذه المهارات هي أساس اكتساب مهارات الحياة وبناء الشخصية وحسن التكيف والتوافق مع المجتمع ولذا يجب أن يركز المنهج المدرسي تركيزا قويا على اكتساب تلك المهارات والاهتمام بها بصورة فعالة بحيث ينتهي التلميذ من تلك المرحلة ، وقد امتلك ناصية هذه المهارات الأساسية [مجاور ، الديب ١٩٧٧ : ٢٣١ - ٢٣٢] . كما يؤكد القابسي الفقيه المسلم على أن الأب أو المعلم ينبغي أن يعلم الصبيان سنن الصلاة والنحو لفهم معاني القرآن والعلم بالهجاء والخط لكتابته والنطق به نطقا صحيحا ويرى إخوان الصفا أن الصبي عليه أن يتعلم مبادىء القراءة والكتابة والحساب

وكيف يسأل وكيف يجيب وماذا يسأل وماذا يجيب [سلطان ، اسماعيل ، ١٩٧٧] .

٦ - تنمية المفاهيم الضرورية للحياة اليومية العادية : وذلك عن طريق تكوين اتجاهات وعادات صحية نحو الصحة الجسمية والعقلية والاجتماعية ، وذلك بتعليمه الطرق السليمة للتعامل والعادات الطيبة في الأمور الحياتية من مأكل ومشرب وملبس وتطهر وصلاة واحترام للكبير ورحمة بالصغير وتعويده المشاركة في الأعمال المناسبة له داخل المنزل والمدرسة ليكتسب صفة التعامل وخلق التعاون ويتخلص أكثر من التمركز حول الذات بأن يمارس فكرة الأخذ والعطاء واستشعار الجماعة والزملاء .

٧ - تنمية الضمير والأخلاقيات ومعيار القيم : فيجب ألا يكتفي الأب بكونه المصدر المادى للانفاق بل يجب أن تكون له القوامة بمفهومها الواسع أيضا حتى يستشعر الصبي السلطة التى تبين له الحدود التى يجب أن يقف عندها وتخلصه من القلق الناتج عن عدم معرفته الصواب من الخطأ فيما يفعل وتبصيره بأمور الدين ويحفظه من الضياع في المتاهات على أن يتم ذلك بالتدرج مع مستواه المعرفي وهو كما أمرنا به الرسول ﷺ ، وأهم أساليب التربية الخلقية القدوة الصالحة ثم مناقشة كل فعل أخلاقي ومعرفة دوافعه وأسبابه ومضار ضده من الأفعال والتعويد على فعل الخير وجميل الأفعال ، وتنمية الحياء . كما أن المناشط التى يقوم بها الصبي داخل المدرسة وطريقة التدريس المتبعة معه تساهم في اكساب الصبي الكثير من هذه القيم وتأصيلها لديه ، مثل قيمة العمل وقيمة التعاون ... الخ . وقد توافق هذه المرحلة التخلص من معيار النفعية الذاتية كمبرر للسلوك الإنساني ودخول الصبي مرحلة العرف والقانون كما يرى بذلك لورانس كولبرج وتأكيد الآنا ونشوء الأنا العليا كما يرى سيجموند فرويد ، ولكن المناخ الذى ينشأ فيه الصبي يجب ألا يكون قائما على التناقض بين هذه المستويات وسابقتها ولاحقتها وتلك مسئولية الولاية ، وهذا ما يلزمنا بتجنب التناقض بين القول والفعل أو ما نأمر به وما نأتيه ، وتحديد المعايير الثابتة الضابطة للسلوك والتفرقة بين ما هو مقبول شرعا وما هو غير مقبول شرعا ومدح الفضائل وذم النقائص في حضرته .

٨ – تحقيق الاستقلال الشخصي : ويحتاج هذا الأمر إلى التركيز على نقاط القوة والصواب لدى الصبي والاهتمام باتباع الأسلوب الاستقرائي في التربية والذى يبين له المبررات في افعل ، ولا تفعل وتقبل الهفوات دون إهمال بيانها والسبل إلى إصلاحها وبيان عدم تكرار الوقوع فيها وتعويده الاستقلالية في تصرفاته وتطلعاته واعتماده على نفسه وتزويده بالفرص التى تحقق فيها النجاح باعتماده على ذاته . كما يتطلب ذلك تنمية روح القيادة والتبعية عنده فيتقبل أن يكون قائدا في موقف وتابعا في موقف آخر .

٩ – تنمية الاتجاهات تجاه الجماعات والمؤسسات الاجتماعية : والاتجاهات التى يكسبها الفرد توجه سلوكه وتجعله متمشيا مع القيم الاجتماعية السليمة وتؤثر فى مدى قبوله للأفكار وتبني تلك الأفكار وتختلف شدة الاتجاهات تبعا للحالة الفكرية والنفسية التى يتأثر بها الفرد وتبعا للعلاقات المتبادلة بينه وبين الكيانات المفترض تكوين الاتجاهات نحوها . فالحالة الفكرية تستلزم تكوين مفاهيم صحيحة عند الصبي عن الأسرة وغيرها من مؤسسات المجتمع والحالة النفسية توجب إيجاد نوع من الأمن والطمأنينة والإحساس بالتمكن واكتساب مفهوم ذات إيجابي كما أن العلاقات المتبادلة يجب ألا تبني القسر من جانب واحد أو الحرية المطلقة وإنما على التوازن والتمكين للصبي أن تكون له الشخصية اجتماعية ذات تأثير وفاعلية في الإطار الاجتماعي الذى يعيش فيه فتزيد من ولائه لأسرته ويشعر بالحب والاحترام تجاه ولي الأمر .

وتشير اعتبارات النمو السوى إلى تحقيق هذه المطالب وتهيئة الفرص اللازمة لاشباعها عند الصبي المميز . كما ينبثق عنها اعتبارات الواجبات المناطة بهذه المرحلة من جانب الصبي من حيث الطاعة والالتزام وتوقير الكبار ، خاصة وأن المعايير التى تحكم المجتمع المسلم ككل ، ومن ثم فلن يحس الصبي بالتناقض أو تنشأ لديه الرغبة في استبدال معايير جديدة بمعايير الأسرة التى نشأ فيها . ولعل الإحساس بالواجب والمسئولية تجاه تحقيقه هو من الأمور التى يلزم عليها في هذه المرحلة والتى تتم بلورتها في المرحلة التالية والمحاسبة عليها مع التكليف واستكمال الأهلية والولاية على النفس وتلك أمور سيتم بيانها في الجدول عن المراحل التالية :

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

١ - تحديد مرحلة التمييز بالقدرة على أداء بعض السلوكيات الشخصية وانتقال الصبي إلى ولاية الرجال وأمره بالصلاة .

٢ - التغيرات الرئيسية التى يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة والاستجابات التى تتبدى منه خلالها والمطالب التى تنشأ فيها يمكن تقسيمها إلى : تغيرات فسيولوجية ومعرفية وحساسية أكثر للمؤثرات الاجتماعية ومحاولاته لتأكيد ذاته واعتبارات التوافق المدرسي والحاجات النفسية الرئيسية التى تحتاج إلى الإشباع وتحديد مطالب النمو من خلال الوضع الذى يكون عليه الصبي في هذه المرحلة .

٣ - تتركز التغيرات الفسيولوجية في هذه المرحلة حول تزايد الفروق الفردية في النمو الجسمي وحدوث ما يسمي بطفرة النمو .

٤ - تبدأ مرحلة العمليات الفكرية العيانية مع بدايات هذه المرحلة فتنشأ قدرات جديدة على هيئة بنيات معرفية مثل القدرة على الانتباه الانتقائي المتزايد وتكوين المفاهيم وتفهم مبدأ ثبات المادة واتسام التعقل لديه بالمنطقية وتزايد المهارة في استخدام الرموز والقدرة على لعب الأدوار .

٥ - يخضع الصبي المميز لمؤثرات اجتماعية جديدة تتخطي حدود الأسرة إلى المدرسة وإلى مجموعة من الرفاق كما أن القدرة على التمييز تجعله أكثر عرضة للتأثر بما تحمله وسائل الإعلام من رسائل صريحة وضمنية .

٦ - تزداد وسائل تأكيد الذات ولا تتركز على الذات الجسمية كما كانت في المرحلة السابقة وإنما تتخطاها إلى تأكيد الذات الاجتماعية والذات النفسية .

٧ - قد تنشأ بعض مشكلات التوافق مع الوسط الجديد عند دخول الصبي للمدرسة الابتدائية ولكن نمط التربية التى تعرض لها الصبي

قبل التحاقه بالمدرسة ونوعية الخبرة التى يصادفها داخل المدرسة يقومان بدور فعال في التقليل من شأن هذه المشكلات وربما تلافي حدوثها .

٨ – تنشأ لدى الصبي المميز حاجات نفسية يأتي اشباعها إلى بؤرة الاهتمام فقد تخطى الصبي إلحاح الحاجات الفسيولوجية ودخل في إطار إشباع الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقدير والاحترام حتى تنشأ شخصيته سوية من الناحية النفسية والاجتماعية .

٩ – تم تلخيص مطالب النمو لهذه المرحلة وواجبات من يولون أمر الصبي المميز في تسع مطالب أساسية :

(ا) تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب العادية .

(ب) بناء اتجاهات سوية تجاه ذاته باعتباره كائنا ينمو .

(جـ) اكتساب القدرة على التوافق مع رفقاء عمره .

(د) تعلم الدور الاجتماعي المناسب لجنسه .

(هـ) تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب .

(و) تنمية المفاهيم الضرورية للحياة اليومية العادية .

(ز) تنمية الضمير والأخلاقيات ومعيار القيم .

(ح) تحقيق الاستقلال الشخصي .

(ط) تنمية الاتجاهات تجاه الجماعات والمؤسسات الاجتماعية .

المراجع

١ – أبو العباس ، أحمد ؛ والعطروني ، محمد علي : تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الابتدائية ، دار القلم ، الكويت ، ط ١ – ١٩٧٨ .

٢ – البيلاوى ، فيولا : وسائل الترفيه والتسلية وأثرها التثقيفي والتربوي : ندرة ثقافة الطفل في المجتمع العربى الحديث . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت ، نوفمبر ، ١٩٨٣ .

٣ – الشاذلي ، حسن على : الولاية على النفس ، دار الطباعة المحمدية ، القاهرة ط ١ – ١٩٧٩ .

٤ – الغزالي : إحياء علوم الدين في ٤ أجزاء ، مصطفى الحلبي . القاهرة ١٩٣٩ .

٥ – العاروقى ، لويز : حركة المساواة بين الجنسين والحفاظ على التقاليد الإسلامية (مترجم) . **المسلم المعاصر** ، دار البحوث العلمية ، بالكويت السنة العاشرة ، ٣٧ ، ٩٨٤ : ٨٧ – ٩٦ .

٦ – بن مسكويـــة : تهذيب الأخـــلاق ، مكتبـــة صبيح – القاهرة – ١٩٥٩ .

٧ – بهادر ، سعدية : في علم النفس النمو ، دار البحوث العلمية ، الكويت ، ط ٢ ، ١٩٨١ .

٨ – سلطان ، محمود السيد ، وإسماعيل ، صادق جعفر : مسار الفكر التربوى عبر العصور ، مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع – الكويت – ١٩٧٧ .

٩ – مجاور ، محمد صلاح ؛ والديب ، فتحي عبد المقصود : المنهج الدراسي أسسه وتطبيقاته التربوية –دار القلم ، الكويت ، ط ٤ – ١٩٧٧ .

١٠ - عيسى ، محمد رفقى : جان بياجيه بين النظرية والتطبيق - دار المعارف القاهرة ، ط ١ ١٩٨١ .

المراجع الأجنبية :

-Ausuvel, D.& Sullivan, E. **Theory and Problems of Child Development** Grune & Stratton, Enc. N.Y. 2nd ed. 1970.

-Biehllr, R. **Child Development; an introduction.** Houghton, Mifflin Co., N.J. 1976.

-Bonny, M.E., & Nicholson, E.L. Comparative school adjustments of elementary school pupils with and without preschool **training Child Development,** 29: 125 - 133,1958.

-Brown,

-Campell, J.D. Peers relations in Childhood. In M.L. Hoffman and L.W.Hoffman (Eds.) **Review of Child Development Research** PP. 289 - 322, Russell Sage Foundation N.Y., 1964.

-Costanzo, P.R. & Shaw, M.E. Conformity as a function of age level. **Child Development,** 1966, 37, 867 - 975.

-CRM. **Developmental Psychology Today,** Random House, Inc., 2nd ed. 1975.

-Erikson, E.H. **Child and Society,** Norton, N.Y. 2nd ed. 1963.

-Fantz, R.L. & Miranda, S.B. New born Infant Attention to form of Contour, **Child Devlopment,** 1975, 46, 224 - 228.

-Flavell, J.H.Concept Development. In P.H Mussen (ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology,** N.Y: Wiley, 1970 Vol.1 3rd. ed. 963 - 1060.

- **Havighurst**, R. **Development tasks and education**, **N.Y., longmans J .8 green**, 1952 .
- Gardner, H. Metaphors and Modalities? How Children Project Polar Adjectivies Onto Diverse Dommains **Child Development**, 1974, 45, 84 - 91.
- Hale, G.A. & Morgan, J.S. Devlopment Trends in Children's Compnent Selection. **Journal of Experimental Child Psychology** 1973, 15, 302 - 314.
- Hartup, W.W. Peer Interaction and Social Organization In P.H. Mussen (Ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology** N.Y: Wiley, 1970 Vol. 2: 361 - 456
- Kagan, J. & Moss, H.A. **Birth to Maturity: A study in Psychological Devlopment.** N.Y.: Wiley 1962.
- Maresh,M.M. Variations in Patterns of Linear growth and Skeletal Maturation. **Journal of American Physical Therepy** Association 1964, 44, 881 - 890.
- McMichael, R.E. & Grinder, R.E. Children's Guilt after transgression: Combind Effect of Exposure to American Culture and Ethnic Bockground. **Child Devlopment,** 1966-37: 425 - 431.
- McNeill, D. The Development of Language. In P.H. Mussen (ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology,** N.Y.: Wiley 3rd. ed. 1970. Vol. 1: 1061 - 1161.
- Parsons, T.The School Class as a Social System: Some of its

functions in American Society: Harvard Educational Review, 1959 - 29 (4) - : 297 - 318.

- Piaget, J. **The Language and Thought of The Child,** Harcourt Brace, N.Y. 2nd ed. ,1932.

- Piaget, J. **Play, Dreams, and Imitation in Childhood,** Norton, N.Y., 1951.

- Sears, R., Rau, L. & Alpert, R. **Identification and Child Rearing,** Stanford, Cal., Stanford University Press, 1965.

- Selman, R.L.The Relation of Role Taking to the Devlopment of Moral Judgement in Children. **Child Development.** 1971 - 42 - 79 - 91

- Sherif, M. Theoritical analysis of the individual - group relationship in a social situation. Paper for Symposium on Conceptual Definition in the Behavioral Sciences, Faifield University, Fairfield, Connecticut. April 22, 1964.

- Shultz, T.R. Development of the Appreciation of Riddles **Child Devlopment,** 1974, 45 : 100 - 105.

Tanner, J.M. Physical Growth. In P.H. Mussen (Ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology,** N.Y., Wiley 1970 Vol. I 77 - 155.

Thompson, G.G The Social and emotional development of preschool Children under two types of educational programs **Psychological Monographs,** 1944, 56 (5).

-Winser, G.A. An Analysis of Verbal Facilitation of Class Inclusion Reasoning. **Child Devlopment**, 1974, 45, 224 - 227

فهرس الأشكال

فهرست الجداول

فهرست المحتويات

*** الفصل الثانى**

تطلب جميع منشوراتنا من :

دار القلم الكويت

شارع السور - عمارة السور - بجوار وزارة الخارجية
ص . ب : ٢٠١٤٦ - هاتف / ٢٤٥٧٤٠٧ / ٢٤٥٨٤٧٨

دار القلم دبي

ص . ب : ١١٨١٧ - هاتف / ٤٣٣٨٨٦

